

TÍTULO DE LA TESIS

**Diálogo, Juego, Mediación Lingüística y Vicisitudes del Lenguaje
durante el Período Crítico del Desarrollo del Cerebro**

TEMA DE LA TESIS

Situaciones Dialógicas y Lúdicas, mediadas por la Lengua, que, durante los primeros cinco años de vida, Niños que presentan un dominio lingüístico acorde a lo esperable y Niños que padecen Retardo Funcional (expresivo-comprensivo) en la adquisición del Lenguaje — usualmente denominado como Trastorno Específico del Lenguaje— encuentran en el Espacio de Socialización Primaria o pueden encontrar en caso de asistir a Espacios de Socialización Secundaria y/o al Espacio Terapéutico destinado a la atención de dicho Retardo Lingüístico

NIVEL AL QUE SE ASPIRA

Doctorado en Neurociencias

INSTITUCIÓN EN LA QUE SE INSCRIBE

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España

AUTOR

Mgr. Nicolás J. Mylonas

DIRECTOR

Dra. Brígida G. Lara (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

TUTOR

Dr. José M. Delgado (Universidad Pablo de Olavide, España)

LUGAR DE DE REALIZACIÓN

Rosario, Argentina

AÑO DE PRESENTACIÓN

2014

RESUMEN

En la actualidad coexisten distintas investigaciones promovidas e interpretadas desde teorías disímiles en relación a los factores específicos —genéticos y ambientales— intervinientes en el desarrollo normal y patológico del Lenguaje. La presente investigación se enmarcó dentro de la perspectiva neuropsicológica que entiende que el Lenguaje constituye una Función Cerebral Superior que se aprende en la interacción social, real o ficcional, mediada por la Lengua, y que entiende, además, que dicho aprendizaje promueve, durante el Período Crítico del Cerebro, el desarrollo de áreas corticales especializadas y su integración, fundamentalmente a través de la conformación de estereotipos dinámicos.

El correcto aprendizaje y desarrollo del Lenguaje posibilita al individuo atravesar distintas fases de la comunicación que se expresan en dominios lingüísticos. Existe un Retardo Funcional (expresivo-comprensivo) en la adquisición del Lenguaje (RFL) —originariamente denominado Disfasia y actualmente más conocido como Trastorno Específico del Lenguaje— cuando no se alcanzan los dominios lingüísticos expresivos y comprensivos esperables para cada edad y se presenta afectada función lingüística (en su dimensión fonológica, morfo-sintáctica, semántica, lexical y/o narrativa). El RFL no constituye una mera lentificación del Proceso de Adquisición del Lenguaje ya que el déficit tiende a consolidarse y afecta seriamente a la comunicación y a otras Funciones Cerebrales que requieren de apoyatura neurolingüística para su desarrollo. La etiología de este Retardo es aún desconocida, su evolución es variable y su pronóstico favorable de mediar una intervención terapéutica temprana.

A fin de explorar Factores Sociales intervinientes en el aprendizaje y desarrollo neurolingüístico, se realizó un estudio de las Situaciones Dialógicas y Lúdicas, mediadas por la Lengua, que niños que presentan un dominio lingüístico acorde a lo esperable y niños que padecen el RFL encuentran, o tienen la posibilidad de encontrar, durante los primeros cinco años de vida, en los Espacios de Socialización Primaria, Secundaria y Terapéutico. Los datos de la Investigación se consiguieron mediante la Técnica de la Entrevista Semiestructurada, aplicada a tres muestras dirigidas de participantes voluntarios que integraron esta investigación, a saber: **1-Muestra de Adultos Responsables en la Familia de niños que, a los seis años de edad, presentaban un dominio lingüístico acorde a lo esperable, 2-Muestra de Adultos Responsables en la Familia de niños que, a los seis años de edad, evidenciaban RFL, 3-Muestra de Adultos Responsables de la Terapia neurolingüística que atendían, en particular durante los primeros cinco años de vida, a niños que padecían RFL.** Los resultados obtenidos se exhibieron de manera comparada y —aunque el enfoque dominante de la investigación fue cualitativo y las muestras no probabilísticas— se expusieron resultados emergentes de cálculos estadísticos inferenciales que (si bien no pueden ser extrapolados a la población) fueron útiles para valorizar el análisis descriptivo de las diferencias halladas y signar con mayor consistencia y coherencia interna la descripción de las características diferenciales observadas. Para el análisis estadístico inferencial, por la naturaleza de las muestras, se aplicaron Test No Paramétricos (Test Unilateral para

Muestras Independientes de Fisher, Test Unilateral para Muestras Independientes de Wilcoxon y Test Bilateral para Muestras Relacionadas de McNemar).

Mediante el método de análisis y síntesis de la información recogida, en correspondencia exclusiva con las muestras referenciales, se constató que, de acuerdo con los Responsables en la Familia, los niños que presentan un dominio lingüístico acorde a lo esperable, en comparación con los niños que padecen RFL: **1**-participan de más y distintas actividades que involucran Diálogos y Juegos mediados lingüísticamente —y que son más pasibles de despertar interés por el dominio de la Lengua— con personas de mayor edad que ellos en el Espacio de Socialización Primaria, y **2**-concurren desde más temprana edad a distintos Espacios de Socialización Secundaria, principalmente educativos, que resultan propicios para que intervengan en actividades que involucran Diálogos y Juegos mediados lingüísticamente. Así también, se evidenció que, a diferencia de los Responsables Familiares de quienes padecen RFL, los Responsables en la Familia de niños con un dominio lingüístico acorde a lo esperable y (aún con mayor asiduidad) los Terapeutas, consideran y utilizan el Diálogo, el Relato de Cuentos y el Juego mediado por la Lengua como actividades promotoras del aprendizaje del Lenguaje.

De esta manera, fue factible afirmar que los niños pueden no encontrar en el hogar actividades dialógicas y lúdicas que promueven el aprendizaje de destrezas lingüísticas, pero indefectiblemente encuentran dichas actividades en el Espacio de Tratamiento.

Los resultados obtenidos y las conclusiones expuestas dieron cuenta de que la discusión en torno a cómo interactúa la naturaleza y la cultura en el Proceso de Adquisición del Lenguaje, no ha sido resuelta y resulta menester continuar investigando el modo específico de interacción. Sobrevino evidente que existe un entramado de significación-acción disímil desde el cual los distintos adultos operan para facilitar el aprendizaje del Lenguaje en el niño, y se dedujo que ello influye en el desarrollo normal del Lenguaje y en la configuración del RFL. Se infirió que las Situaciones Dialógicas y Lúdicas, mediatizadas por usos lingüísticos —que son más pasibles de despertar interés por la Lengua— y se mantienen con quienes presentan un mayor dominio cultural constituyen *Factores Sociogenéticos* que integran las denominadas *Influencias Ambientales Específicas* para el desarrollo lingüístico.

Por todo ello, para favorecer el aprendizaje neurofisiológico del Lenguaje, se recomendó apostar a una Terapéutica y a una Educación Temprana que involucren la delimitación de Situaciones Dialógicas y Lúdicas que puedan motivar la apropiación de la Lengua por parte del niño y que puedan establecerse con personas que presentan un mayor dominio del constructo cultural. Se sugirió que el análisis de estas Situaciones, que involucran al niño durante sus primeros cinco años de vida, sea contemplado en el estudio del RFL. Y se aconsejó avanzar en investigaciones sobre los factores que facilitan u obturan la conformación de este tipo de Situaciones; así como pesquisar el provecho terapéutico de su implementación en la clínica de Trastornos del Lenguaje, resultantes de una enfermedad o lesión neurológica.

AGRADECIMIENTOS

La presente Tesis no contó con financiación alguna y hubiera sido imposible su realización sin el apoyo y la colaboración de distintos profesionales que decidieron acompañarme en este camino investigativo sólo por amor a la ciencia y la producción de conocimiento.

Agradezco a la Directora de esta Tesis, la Doctora Graciela Lara de la Universidad Nacional de Rosario de Argentina (UNR), por la guía atenta y sistemática, tanto teórica como práctica en los distintos momentos de la investigación.

Al Tutor de esta Tesis, el Doctor José María Delgado de la Universidad Pablo de Olavide de España (UPO), por haberme introducido críticamente al campo de las Neurociencias y haberme habilitado para la producción investigativa bajo su supervisión.

A la Licenciada Leticia Ureta, por su fundamental e indispensable colaboración en la investigación mediante la evaluación, diagnóstico de niños y la facilitación de un espacio para la producción investigativa.

A la Doctora Elba Lizzi, Jefa del Servicio de Fonoaudiología del Hospital Provincial de Rosario, Argentina, y a todos los Fonoaudiólogos que trabajan en dicho espacio, por haber colaborado brindando información pertinente y permitiéndome la elaboración de parte importante de esta Tesis en dicho Servicio.

A la Psicóloga Vanina Alejandra García (UNR), quien colaboró supervisando el correcto análisis y síntesis de datos obtenidos. Y quien, al igual que la Profesora Cecilia Bixio (UNR), acompañó y promovió la elaboración de esta Tesis Doctoral, mediante la constante crítica dialógica en relación a temas emergentes durante la Investigación.

Al Profesor Carlos M Gómez y a la Licenciada en Estadística Esther Franchelli, por haberme animado a incursionar en el campo de la Estadística Inferencial.

Finalmente, agradezco de modo especial, a todos los sujetos que desinteresadamente aceptaron ser entrevistados y colaborar con la producción científica.

DEDICATORIA

A todos los hombres y mujeres responsables del cuidado y atención de la infancia que en un acto de amor verdadero se disponen a ayudar a los niños en el desarrollo de las potencialidades propiamente humanas.

“Si lo analizamos desde el punto de vista dinámico, esta mezcla de lenguaje y acción tiene una función muy específica en la historia del desarrollo del niño; demuestra la lógica de su propia génesis.

A partir de los primeros días de desarrollo del niño, sus actividades adquieren significado propio en un sistema de conducta social y, al dirigirse a un objetivo concreto, se refractan a través del prisma del entorno del pequeño. El camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra persona”
Lev Vygotski

ÍNDICE

ÍNDICE DE CONTENIDO

LISTA DE ABREVIATURAS	14
INTRODUCCIÓN	16
OBJETIVO GENERAL	24
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	25
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	27
Ubicación de la Tesis en el campo de la Neurociencia	27
Delimitación del concepto de Comunicación Humana y Lenguaje	27
Filogenia del Lenguaje	29
Ontogenia, Aprendizaje y Desarrollo del Lenguaje	30
Neurofisiología del Aprendizaje y Desarrollo de Áreas Corticales del Lenguaje	31
Situaciones Dialógicas y Lúdicas en el Proceso de Aprendizaje y Desarrollo del Lenguaje	38
Vida Social, Cultura y Aprendizaje del Lenguaje en los Espacios de Socialización Primaria y Secundaria, y en los Espacios Terapéuticos	48
Fases de la Comunicación Humana, Desarrollo del Lenguaje y Dominio de la Lengua	50
Delimitación del Retardo Funcional (expresivo-comprensivo) en la Adquisición del Lenguaje: Nomenclaturas Diagnósticas Contemporáneas y Debate Actual sobre su Etiología, Pronóstico y Tratamiento	55
MATERIALES Y MÉTODOS	64
Enfoque, Alcance y Diseño de la Investigación	64
Período y Lugar de la Investigación	64
Muestras de Estudio	64
Método y Procedimientos	65
Material utilizado para el Procesamiento de la Información	68
Aspectos Éticos	68
RESULTADOS OBTENIDOS	70
EJE 1) SOBRE LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA DEL ARF U OM PARA CON EL NIÑO DURANTE LA FASE PRELINGÜÍSTICA DE LA COMUNICACIÓN HUMANA EN EL ESP.	70
EJE 2) CONCURRENCIA REGULAR A ESS DURANTE LOS PRIMEROS CINCO AÑOS DE VIDA PREVIOS AL INGRESO A LA EPO	72
EJE 3) SITUACIONES DIALÓGICAS Y ACTIVIDADES LÚDICAS EN LOS PRIMEROS CINCO AÑOS DE VIDA EN ESP, ESS y ET SEGÚN LOS ARF de NSD, ARF de NRFL y ART de NRFL	75
EJE 4) VALORACIÓN DEL CORRECTO DOMINIO DE LA LENGUA Y ACTIVIDADES DISPUESTAS PARA CON LOS NIÑOS CONSIDERADAS PROMOTORAS DEL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE	88
DISCUSIONES	95
CONCLUSIONES	108
CONSIDERACIONES FINALES y RECOMENDACIONES	113
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	125
ANEXO 1	130
Modelo de entrevista realizada a ARF de NSD	131
ANEXO 2	133
Modelo de entrevista realizada a ARF de NRFL	134
ANEXO 3	137
Modelo de entrevista realizada a ART de NRFL	138
ANEXO 4	140
Entrevista a ARF de NSD nº 1	141
Entrevista a ARF de NSD nº 2	150
Entrevista a ARF de NSD nº 3	156
Entrevista a ARF de NSD nº 4	161
Entrevista a ARF de NSD nº 5	166
Entrevista a ARF de NSD nº 6	170
Entrevista a ARF de NSD nº 7	178
Entrevista a ARF de NSD nº 8	182
Entrevista a ARF de NSD nº 9	189
Entrevista a ARF de NSD nº 10	194
Entrevista a ARF de NSD nº 11	200
Entrevista a ARF de NSD nº 12	206
ANEXO 5	212
Entrevista a ARF de NRFL nº 1	213
Entrevista a ARF de NRFL nº 2	218
Entrevista a ARF de NRFL nº 3	223
Entrevista a ARF de NRFL nº 4	229
Entrevista a ARF de NRFL nº 5	240
Entrevista a ARF de NRFL nº 6	245
Entrevista a ARF de NRFL nº 7	251
Entrevista a ARF de NRFL nº 8	257
Entrevista a ARF de NRFL nº 9	263
Entrevista a ARF de NRFL nº 10	270
Entrevista a ARF de NRFL nº 11	276
Entrevista a ARF de NRFL nº 12	282
ANEXO 6	290
Entrevista a ART de NRFL nº 1	291
Entrevista a ART de NRFL nº 2	295
Entrevista a ART de NRFL nº 3	300
Entrevista a ART de NRFL nº 4	304
Entrevista a ART de NRFL nº 5	308
Entrevista a ART de NRFL nº 6	312
Entrevista a ART de NRFL nº 7	316
Entrevista a ART de NRFL nº 8	322
Entrevista a ART de NRFL nº 9	327
Entrevista a ART de NRFL nº 10	333
Entrevista a ART de NRFL nº 11	339
Entrevista a ART de NRFL nº 12	344
ANEXO 7	349

Análisis y Síntesis de Datos Obtenidos de las entrevistas a ARF de NSD. Codificación Cualitativa y Cuantitativa:.....	350
ANEXO 8.....	362
Análisis y Síntesis de Datos Obtenidos de las entrevistas a ARF de NRFL. Codificación Cualitativa y Cuantitativa:.....	363
ANEXO 9.....	377
Análisis y Síntesis de Datos Obtenidos de las entrevistas a ART de NRFL. Codificación Cualitativa y Cuantitativa:.....	378
ANEXOS 10.....	385
Resultados y Pruebas Estadísticas en el contraste de datos: ARF de NSD – ARF de NRFL	386
ANEXOS 11.....	409
Resultados y Pruebas Estadísticas en el contraste de datos: ARF de NSD–ART de NRFL	410
ANEXOS 12.....	426
Resultados y Pruebas Estadísticas en el contraste de datos: ARF de NRFL–ART de NRFL	427
ANEXOS 13.....	445
Resultados y Pruebas Estadísticas en el contraste de datos emparejados: ART de NRFL.....	446
ANEXO 14.....	448
Consentimiento formal y detalle de tareas realizadas por Profesionales Colaboradores y Responsables de Espacios Institucionales donde se llevó a cabo la investigación	449

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N°1. Acompañamiento con palabras a la interpretación de los deseos y acciones del niño, durante la Fase Prelingüística de la Comunicación, según los ARF.....	71
Gráfico N°2. Escolarización de los NSD y NRFL previa a la EPO, según los ARF.....	72
Gráfico N°3. Diálogo entre el niño y OM, durante los primeros cinco años de vida, según los ARF.	75
Gráfico N° 4. Participación de OM en Juegos realizados por el niño durante los primeros cinco años de vida, según los ARF.	83
Gráfico N°5. Intervención de OM en Juegos donde se crean Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción, durante los primeros cinco años de vida del niño, según los ARF.	84

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N°1. Habla de OM dirigida al niño durante la Fase Prelingüística de la Comunicación, según los ARF.	70
Tabla N°2: Existencia de AER en ESS por los NSD y los NRFL, según los ARF.....	73
Tabla N°3. Edad de inicio de AER por parte de los NSD y NRFL, según los ARF.	73
Tabla N° 4. Escolarización de los NSD y NRFL que realizaron AER en ESS previo a la EPO, según los ARF.	74
Tabla N°5. Frecuencia y Tipo de Actividades Compartidas acompañadas de Diálogo entre el niño y OM, durante los primeros cinco años de vida, según los ARF.	77
Tabla N°6. Valoración del Diálogo con el niño que efectuaron los ART y los ARF, en los respectivos contextos consultados.....	78
Tabla N°7. Valoración de asiduidad de Actividades Compartidas con el niño acompañadas de Diálogo que efectuaron los ART y los ARF, en los respectivos contextos consultados.	79
Tabla N°8. ARF y ART que, en los respectivos contextos consultados, refirieron al Juego y al Relato de Cuentos como Actividades Compartidas con el niño acompañadas de Diálogo.	80
Tabla N°9. ARF que refirieron a distintos tipos de Actividad Lúdica realizada por los niños durante los primeros cinco años de vida.....	81
Tabla N°10. Grado de Compañía en el Juego del niño durante los primeros cinco años de vida, según los ARF.	82
Tabla N°11. Juegos donde se crean Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción y Juegos Reglados principalmente de Destreza Cognitivo-Lingüística, realizados por los NSD y NRFL, en los respectivos contextos consultados, según los ARF y ART.....	85

Tabla N°12. Frecuencia de participación en distintos juegos realizados por el niño, referida por los ART y los ARF, en los respectivos contextos consultados.	86
Tabla N°13. Frecuencia de participación, en Juegos con el niño donde se crean Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción, referida por los ART y los ARF, en los respectivos contextos consultados.	87
Tabla N°14. ARF y ART que refirieron a distintos Argumentos sobre la Relevancia del Correcto Dominio de la Lengua por parte del niño.	88
Tabla N°15. ARF que refirieron a distintas Actividades y Recursos, considerados promotores del aprendizaje del Lenguaje, dispuestos para con el niño hasta sus cinco años de vida.	90
Tabla N°16. ART que refirieron a distintas Actividades y Recursos considerados promotores del aprendizaje, implementados en el ET con los NRFL de hasta cinco años de edad.	91
Tabla N°17. ARF y ART que, en los respectivos contextos consultados, refirieron implementar con los niños, para promover su aprendizaje del Lenguaje, Diálogos, Juegos que implican uso lingüístico y Relato de Cuentos.	91
Tabla N°18. ART que recomiendan, a los ARF, actividades y recursos para promover el aprendizaje del Lenguaje en los NRFL de hasta cinco años de edad	92
Tabla N° 19. ART que implementan, en el ET, y recomiendan, a ARF, recursos homólogos a fin de promover el aprendizaje del Lenguaje en los NRFL.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS

LISTA DE ABREVIATURAS

1. AER: Actividad/es Extraescolar/es realizadas de modo Regular
2. ARF: Adulto/s Responsable/s en la Familia
3. ART: Adulto/s Responsable/s del Tratamiento Neurolingüístico (Licenciado/s en Fonoaudiología)
4. DSM-IV-TR: Texto Revisado de la Cuarta Edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales
5. EPO: Escuela Primaria Obligatoria (de inicio a los seis años de edad)
6. ESP: Espacio/s de Socialización Primaria
7. ESS: Espacio/s de Socialización Secundaria
8. ET: Espacio Terapéutico
9. FAL: Formato de Adquisición del Lenguaje
10. IAE: Influencia/s Ambiental/es Específica/s
11. NSD: Niño/s Sin Dificultad/es en la adquisición del Lenguaje.
12. NRFL: Niño/s que padecen el Retardo Funcional (expresivo-comprensivo) en la adquisición del Lenguaje.
13. OM: Otra persona de Mayor edad (que el niño)
14. PAL: Proceso de Adquisición del Lenguaje
15. RFL: Retardo Funcional (expresivo-comprensivo) en la adquisición del Lenguaje
16. SAAL: Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje.
17. TEL: Trastorno Específico del Lenguaje
18. ZDP: Zona de Desarrollo Próximo

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

En la actualidad existe una gran discusión en relación a los factores específicos —genéticos y ambientales— intervinientes en el desarrollo normal y patológico del Lenguaje.

Distintos estudios, desde perspectivas disímiles, convergen en el intento de esclarecer los factores necesarios para que el individuo logre el dominio de las diferentes dimensiones de la Lengua.

Esta Tesis se inscribe en el terreno neurocientífico de la Neuropsicología del Desarrollo y se aborda desde la perspectiva que, como delimita Eslava-Cobo (2009), concibe al *aprendizaje* como la unidad de análisis neurofisiológico para el estudio de cómo las actividades socioculturales organizan y estabilizan la actividad neural que da lugar al Lenguaje y otras Funciones Cerebrales Superiores (FCS).

El aprendizaje constituye el proceso mediante el cual, ante influencias del medio que se presentan de manera constante, se remodela el comportamiento y la neurofisiología que lo fundamenta (Azcoaga 1987).

El aprendizaje tiene prominente relevancia durante el Período Crítico del desarrollo del Cerebro, en el que los circuitos nerviosos centrales se modifican como resultado de la experiencia (Neuroscience 2004).

A partir de investigaciones sobre la privación visual (Neuroscience 2004; Pommier 2010) se presume que durante el aprendizaje ocurre una degeneración progresiva de las conexiones neurales congénitas que carecen de sentido adaptativo en el medio. Además, y en simultáneo, se produce la mielogénesis cortical de áreas centrales implicadas y se establecen asociaciones y consolidan conexiones entre neuronas de distinto tipo que trabajan concertadamente en la misma ventana temporal (Hebb 1985; Pavlov 1960).

Este proceso se ve posibilitado por los recursos neurofisiológicos, heredados genéticamente, con los que el niño cuenta al nacer, denominados “Dispositivos Básicos de Aprendizaje” (Azcoaga 1987, 1997), que integran: la Motivación, la Atención Fásica y Tónica, la Sensopercepción, la Habitación y la Memoria.

Mediante estos dispositivos se efectúa —en la interacción con un contexto estable y previsible— la consolidación de los que Pavlov (1960) denominara “estereotipos dinámicos”; que constituyen la *unidad de aprendizaje fisiológico asociativo* cuya subunidad básica y mínima es el *Reflejo Condicionado* (Azcoaga 1997).

La consolidación de los estereotipos es responsabilidad de distintos centros nerviosos de análisis y síntesis de la información, denominados por Pavlov (1959) como “analizadores”.

Entre los analizadores cerebrales se destacan, por ser cruciales para la expresión y comprensión, aquellos que fueran evidenciados por Brocca y Wernike, y que Azcoaga (1981, 1985, 1987, 1997) denomina “Analizador Verbal” y “Analizador Cinestésico-Motor Verbal”.

Las cadenas de reflejos conformadas en relación a diversos aspectos del Lenguaje se apuntalan, principalmente, en las áreas especializadas que involucran a los analizadores lingüísticos y que integran, la denominada por Luria (1987), “Segunda Unidad Funcional del Lenguaje”. Pero también configuran conexiones entre distintas regiones cerebrales, ya que sobre las áreas corticales primarias o de proyección (donde se ubican los *analizadores modales específicos*) se superponen áreas secundarias caracterizadas por una especificidad modal menor, que posibilitan —a lo largo del proceso de aprendizaje— la integración jerarquizada del Lenguaje en distintos niveles de organización que dan lugar a la “Tercer Unidad Funcional del Lenguaje” (Luria 1987).

El *Período Crítico del Cerebro* para que tenga lugar este proceso de aprendizaje lingüístico, y su consecuente integración nerviosa, se ubica *en los primeros cinco años de vida*. La experiencia clínica documentada (*Modification of Brain Circuits as a Result of Experience*, 2004) demuestra que, pasado dicho período, las posibilidades de dominar una Lengua decrecen conforme avanza la edad del individuo. Por ello, resulta menester que el niño encuentre, durante ese período, “Influencias Ambientales Específicas” (IAE) que posibiliten el aprendizaje y desarrollo de esta función (*Modification of Brain Circuits as a Result of Experience*, 2004).

Desde la perspectiva socio-histórico-cultural, el punto de partida de los cambios estructurales y dinámicos que se producen en las FCS radica en la interacción del niño con su entorno social mediatizado por la cultura. Para cada FCS existe, en términos de Vygotski (1996), una “*Situación Social para el desarrollo*” que involucra a un *adulto* que presenta un nivel de desarrollo superior y puede, por tal, colaborar en el aprendizaje y desarrollo funcional del niño. Esta Situación Social es específica, irrepetible y determina el aprendizaje y desarrollo fundamental de cierta FCS —en un preciso período vital— que posibilitará, a posteriori, otras adquisiciones accesorias y complementarias vinculadas con dicha función.

En el marco de *actividades socialmente significativas*, donde la cultura es el instrumento para lograr fines previstos, se genera el motor de aprendizaje de las FCS, la *intencionalidad* de dominio de determinado constructo socio-histórico-cultural (Bruner 1994, 2002; Leontiev 1969, 1984; Luria 1995; Vygotski 1995, 2006, Wallon 1976).

El aprendizaje del Lenguaje se inicia cuando, en el niño, el “interés” —que constituye “la dirección determinada que tienen las funciones cognitivas hacia los objetos y fenómenos de la realidad” (Leontiev, Rubisnhtein y Tielpov 1969. Pág. 350)— se dirige hacia poder utilizar la Lengua para llevar a cabo determinada *actividad*, con la que se resuelve cierta *necesidad situacional*, que genera un aumento de la excitabilidad y promueve que la *atención* se fije en determinados fenómenos específicos, en este caso lingüísticos.

Por tal motivo, la principal actividad promotora del aprendizaje del Lenguaje es la *Actividad Dialógica mediada por la Lengua* (Vygotski 1995, 1996, 1997) *en relación a objetos y tareas concretas que despiertan interés por apropiarse de este constructo cultural*, ya que obliga a desarrollar y ejecutar acciones neurológicas concertadas, necesarias para lograr la correcta expresión, comprensión y pronunciación.

Las actividades que despiertan interés por la Lengua y promueven el aprendizaje del Lenguaje, bien pueden ser, en la infancia fundamentalmente, de carácter lúdico.

El ser humano tiene la capacidad de realizar *Juegos Culturales* que sirven para el aprendizaje del Lenguaje cuando involucran y promueven Destrezas Cognitivo-Lingüísticas.

En el trascurso del desarrollo, resulta fundamental la aparición de la facultad, específica del hombre, de realizar los denominados por Leontiev, Rubisnhtein y Tielpov (1969), “Juegos con argumento”. En ellos, cada niño monta una escena, de acuerdo con una trama narrativa que le interesa particularmente, en la cual desempeña roles que le sirven para el aprendizaje lingüístico cuando implican *Diálogos Pretendidos* mediados por el uso de la Lengua. Los *diálogos pretendidos en escenarios de ficción* promueven el aprendizaje del Lenguaje dado que la interpretación gozosa del personaje implica el sometimiento voluntario a reglas obligatorias de Sistema Lingüístico Cultural (Vygotski 1995, 2006).

Así, como formulara Vygotski (1996, 1997, 2006), el proceso de aprendizaje, a través de la Comunicación con los Adultos y el Juego mediado lingüísticamente, promueve el desarrollo nervioso e integración de áreas cerebrales implicadas. Esto se debe a que la mediación lingüística regular —sea en Diálogos, reales o ficcionales, sea

en Juegos o Relatos Populares— reúne los requisitos neurofisiológicos del aprendizaje. Como señala Elvira Peña (2009), los Diálogos, Juegos y Relatos proporcionan contextos lingüísticos que, de modo estandarizado y ritual, marcan y activan nodos de articulación semántica, sintáctica y fonológica que, sucesiva y jerárquicamente se refuerzan en su reproducción. De esta manera, se genera una facilitación sináptica y un aumento de probabilidad de convergencia organizada y coherente entre aquellas neuronas que trabajan en sucesión y simultaneo cada vez que la actividad mediada por la Lengua lo amerita.

Ahora bien, como ya se indicó, el papel activo del niño durante el aprendizaje lingüístico, no quita protagonismo al *adulto* en este proceso, ya que la asimetría biológica y cultural lo vuelve *responsable de la construcción de vías de facilitación lingüística para que el correcto aprendizaje tenga lugar*. Esto fue observado por Bruner (1994, 2002) en investigaciones sobre el quehacer del Niño y su Madre durante el “Proceso de Adquisición del Lenguaje” (PAL); donde evidenció que el adulto dispone para con el niño un “Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje” (SAAL). El SAAL está constituido, por un lado, por cierta *creencia sobre el cómo del aprendizaje lingüístico* y, por otro, por *actividades y recursos utilizados a fin de que se domine la Lengua*, si esta última aparece como constructo cultural de valor.

Respecto a las actividades y recursos que promueven el aprendizaje y desarrollo del Lenguaje existen investigaciones que revelaron que:

- los niños que, durante los primeros tres años de vida, son implicados por sus padres en una mayor cantidad diálogos, mediados por una mayor cantidad de palabras, denotan, a posteriori, un mayor dominio lingüístico y un mejor rendimiento académico (Hart B y Risley T 2003).
- los niños que, durante la primera infancia, son involucrados por sus padres en diálogos diversos, mediados por palabras sofisticadas —es decir que se hayan por encima de sus posibilidades de enunciación o comprensión espontánea— encuentran más oportunidades de que el adulto colabore con ellos para optimizar su aprendizaje del Lenguaje, alcanzan un mayor dominio de la Lengua y un mejor rendimiento académico. (Weizman Z.O y Snow C.E 2001).

- entre las actividades acompañadas de diálogos, compartidas entre niños y padres durante la primera infancia —que facilitan alcanzar un mayor dominio de la Lengua y un mejor rendimiento académico— se destacan:
 - por la mediación lingüística, la Lectura de Cuentos, el Juego y la Comida, y
 - por una mayor utilización de palabras sofisticadas y una más frecuente colaboración de los padres para que se aprenda el Lenguaje, la Actividad Lúdica y la Comida (Weizman Z.O y Snow C.E 2001).

Al presente, resulta ineludible avanzar en el estudio de las IAE para el aprendizaje neurolingüístico puesto que, aun hoy, existen perturbaciones en el PAL que presentan una causa ignota.

El Retardo Funcional (expresivo-comprensivo) en la adquisición del Lenguaje (RFL) —también denominado como: “Disfasia” (Ajuriaguerra 1975, Bouton 1976); “Retardo del Lenguaje de Patogenia Anártrica-Afásica” (Azcoga 1981); “Trastorno Específico del Lenguaje” (Stark R y Tallal P 1981); “Trastorno Específico del desarrollo del Lenguaje, de Tipo Expresivo-Receptivo” (Conti-Ramsden G y Botting N (1999); “Trastorno Mixto del Lenguaje Receptivo-Expresivo de Tipo Evolutivo” (DSM IV-TR-2002); “Trastorno del Lenguaje Receptivo” (CIE 10)— constituye una perturbación en el PAL de etiología desconocida. Implica un deficiente desarrollo del Lenguaje (en su dimensión fonológica, morfo-sintáctica, semántica, lexical y/o narrativa), que afecta a la comunicación —en la comprensión y la expresión— así como a todos los aprendizajes de Funciones Superiores que requieren del Lenguaje debidamente integrado y de la Lengua correctamente organizada.

El RFL ha sido investigado desde diversas perspectivas y coexisten variadas hipótesis sobre su origen que han derivado en distintas líneas de investigación. Subsiste, sin embargo, un consenso mayor en relación a que:

- el pronóstico de los niños que padecen el RFL mejor es cuanto más temprana sea la intervención terapéutica.

- la terapia debe involucrar situaciones dialógicas y lúdicas mediadas por la Lengua.

La presente Tesis se fundamenta en la *convicción* de que elementos diferenciales, útiles para avanzar en el estudio de las IAE para el desarrollo del Lenguaje, pueden emerger del análisis comparativo de las características de la interacción dialógica y lúdica (mediada por la Lengua) con personas que presentan un mayor dominio lingüístico que, durante el Período Crítico, involucran a:

- Niños Sin Dificultades en la adquisición del Lenguaje (NSD).
- Niños que padecen el Retardo Funcional (expresivo-comprensivo) en la adquisición del Lenguaje (NRFL).

A esta convicción subyace, a su vez, la *hipótesis* de que los Adultos Responsables en la Familia (ARF) de NSD y los Adultos Responsables del Tratamiento Neurolingüístico (ART) de NRFL —en contraposición a los ARF de NRFL— colaboran, de manera más eficiente, en la facilitación de contextos de interacción dialógicos y lúdicos (mediados por la Lengua) que resultan propicios para el aprendizaje del Lenguaje.

Por tal motivo, en esta investigación —de acuerdo con datos que se obtienen de entrevistas semiestructuradas realizadas a ARF y a ART— se describen y comparan Situaciones Dialógicas y Lúdicas, mediadas por la Lengua, que, durante los primeros cinco años de vida, NSD y NRFL, encuentran en el Espacio de Socialización Primaria (ESP); o bien tienen la posibilidad de encontrar en caso de concurrir a Espacios de Socialización Secundaria (ESS); o bien hallan en el Espacio Terapéutico (ET) quienes allí asisten. Así también, se contrastan la valoración del correcto dominio de la Lengua y los recursos dispuestos para con los niños, considerados promotores del aprendizaje lingüístico, tanto por los ARF como por los ART.

Para valorizar el análisis de resultados, es decir para captar con mayor sensibilidad y acrecentar la consistencia y coherencia interna de las características diferenciales emergentes de las comparaciones y contrastes —aunque por la naturaleza de las muestras de trabajo (dirigidas) sus resultados no pueden ser extrapolados a la población— se aplican Test No Paramétricos: Test Unilateral para Muestras

Independientes de Fisher, Test Unilateral para Muestras Independientes de Wilcoxon y Test Bilateral para Muestras Relacionadas de McNemar.

De este modo, se pretende contribuir al conocimiento de los llamados “procesos de carácter Sociogenéticos” (Fainstein 1986, citado por Feld, 2004, Pág. 46), intervinientes en el correcto aprendizaje y desarrollo del Lenguaje, así como en la génesis del RFL¹.

¹ Asimismo, aunque impulsa esta Tesis la inquietud por los factores sociales necesarios para el correcto aprendizaje del Lenguaje; el enfoque descriptivo de la misma la vuelve objeto de interés también para quienes se sienten atraídos por el Programa Minimalista de Investigación fundado en la hipótesis de Chomsky (1981; 1989; 2002) que sostiene que el Lenguaje se adquiere de modo natural y universal, mediante la activación de principios (sintácticos, semánticos, fonológicos y no específicos) codificados de modo innato que, en contacto con *condiciones objetivas* del medio lingüístico, fijan sus modos de expresión. La presente Investigación puede ser útil para la construcción de hipótesis en relación a qué constituye y cómo operan dichas condiciones específicas que generarían el desarrollo natural del Lenguaje. O bien, para formular hipótesis sobre cómo los adultos colaboran o facilitan esta Adquisición Natural, ya que, como afirma Bruner (1994, Pág. 24), “Cuando nos preguntamos sobre las dotes de los seres humanos, la pregunta debe ser doble. Tenemos que preguntarnos no sólo por las capacidades, sino también por cómo los seres humanos son ayudados a expresar aquellas en el medio de la cultura”.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Identificar características diferenciales de Situaciones Dialógicas y Lúdicas, mediadas por la Lengua, que —según Adultos Responsables del cuidado y atención del niño en el contexto Familiar (ARF) y según Adultos Responsables del Tratamiento neurolingüístico (ART)— durante los primeros cinco años de vida, Niños Sin Dificultades en la adquisición del Lenguaje (NSD) y Niños que padecen Retardo Funcional (expresivo-comprensivo) en la adquisición del Lenguaje (NRFL), establecen con Otras personas de Mayor edad que ellos (OM) en el Espacio de Socialización Primaria (ESP), o bien tienen la posibilidad de establecer en caso de asistir a Espacios de Socialización Secundaria, o bien hallan en el Espacio Terapéutico quienes allí concurren.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Determinar y Comparar la Valoración del Correcto dominio de la Lengua por parte de los ARF de NSD, ARF de NRFL y ART de NRFL.
2. Conocer y Comparar tipos de Actividades y Recursos dispuestos para con los niños, durante los primeros cinco años de vida, considerados promotores del aprendizaje del Lenguaje por parte de los ARF de NSD, ARF de NRFL y ART de NRFL.
3. Identificar la existencia y Comparar la valoración de frecuencia de los Diálogos que, según los ARF, los NSD y NRFL mantienen con ellos u OM, durante los primeros cinco años de vida.
4. Identificar la existencia y Comparar los principales tipos de Actividades acompañadas de Diálogos que son realizadas conjuntamente entre los NSD/NRFL y OM, durante los primeros cinco años de vida, según los ARF.
5. Identificar Juegos que implican Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción y Conocer otros tipos de Actividad Lúdica que, según los ARF, realizan los NSD y NRFL, durante los primeros cinco años de vida.
6. Identificar y Comparar la valoración de frecuencia y tipo de la Actividad Lúdica que, según los ARF, los NSD y NRFL comparten con ellos u OM, durante los primeros cinco años de vida.
7. Comparar la Concurrencia Regular de los NSD y NRFL a ESS, escolares y extra-escolares que implican interacción con OM, durante los primeros cinco años de vida, según ARF.
8. Determinar la existencia, valoración de frecuencia y tipo de Situaciones Dialógicas y Lúdicas que, según los ART, los NRFL de hasta cinco años de edad comparten con ellos en el ET.

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Ubicación de la Tesis en el campo de la Neurociencia

La presente Tesis se inscribe en lo que Feld, Gaillard y otros (2004) delimitan como “Neuropsicología Infantil”, y en particular “Neuropsicología del Desarrollo”, por cuanto estudia factores sociogenéticos en calidad de las denominadas “Influencias Ambientales Específicas” (*Modification of Brain Circuits as a Result of Experience*, 2004) para la conformación del Lenguaje como Función Cerebral Superior durante el Período Crítico.

Asimismo, la presente investigación se inscribe en la perspectiva de la Neuropsicología que integra, por un lado, la *tendencia socio histórico cultural* que fuera inaugurada por Vygotski y concibe, como afirma Eslava-Cobo, que “los individuos incorporan en su estructura neural aquellos elementos que la cultura ha ido construyendo a través de los tiempos” (Eslava-Cobo, 2009, Pág.18); y por otro lado, la *tendencia Neurofisiológica que entiende que el aprendizaje constituye la unidad de análisis* para el estudio de “la forma como el comportamiento y las acciones del individuo organizan esa actividad neural y estabilizan sistemas funcionales” (Eslava-Cobo, 2009, Pág.20).

Delimitación del concepto de Comunicación Humana y Lenguaje

La comunicación es el proceso por el cual se transmiten y reciben mensajes que constituyen la *unidad comunicacional* cuyo proceso de intercambio delimita y define la Interacción. La comunicación es interacción, en la que las conductas de los participantes se afectan mutuamente en función del mensaje recibido o emitido.

Desde esta perspectiva, tal como formulara Watzlawick (1971, Pág. 52) “no es posible no comunicarse”, aunque sí es posible la no comprensión de las intenciones comunicativas de los participantes del “diálogo”, el cual se presenta como la estructura básica de la comunicación humana (Bajtin, 2002) donde cada participante presenta un “enunciado” que, no necesariamente coincide con una palabra o frase pero, constituye siempre una respuesta a un enunciado de otro, ya sea real o imaginario.

Ahora bien, la Comunicación Humana y lo que define al Lenguaje como “Función Cerebral Superior” (FCS) es, como sostiene Solovieva (2009), el hecho de constituir un proceso aprendido en determinado marco cultural que mediatiza su estructura y es de carácter consciente, autorregulable y voluntario. Entendiéndose, aquí,

por *cultura* toda construcción social e histórica, que sirve para la apropiación y operación sobre la naturaleza, ya sea externa o interna a partir de lo que Vygotski (2006) denominó “Herramientas” y “Signos”.

El principal constructo cultural y sistema mediador de la comunicación y del Lenguaje es la “Lengua”, sistema de semiótico donde, como plantea Saussure (1945), cada signo constituye una unión arbitraria entre imagen acústica y concepto, sostenida a partir de una especie de “contrato social”, donde cada signo adquiere valor según su relación y diferencia con otro, ya sea de carácter sintagmático o asociativo.

En la comunicación, para producir sentidos semánticos, los signos requieren de su integración en un *texto* ya que, como formulara Benveniste (2004), la comprensión de la realidad y la conducta humana vienen dadas por las “significaciones” y no por el reconocimiento semiótico.

De esta manera, la formulación de un enunciado o mensaje lingüístico, la “enunciación” (Benveniste 2004), es el acto por el cual el locutor se apropia voluntariamente del aparato formal de la Lengua para dirigirse a un alocutario con determinado objetivo y en el cual la dimensión semiótica toma forma semántica a partir de la pragmática.

Las producciones lingüísticas, en tanto entramado de significaciones, toman la forma de un texto, por lo que la comunicación mediada culturalmente está dada por la capacidad de interpretar y producir textos comprensibles para los otros.

La lectura y construcción textual están determinadas por el *contexto* y/o la *trama narrativa* (Bruner, 1994, 2004, 2006) que posibilita comprender y/o hincar en formas y usos de la Lengua *las intenciones comunicativas* —denominadas por Vygotski (1995) y Luria (1980-1995) como “subtexto”— que subyacen a todo enunciado lingüístico.

De este modo, de acuerdo al contexto y la intencionalidad particular, el individuo produce e interpreta textos lingüísticos, valiéndose de la Lengua como código.

La “codificación” del mensaje lingüístico implica, tal como formulara Jakobson (1967- 1974), la *selección* de un signo de la Lengua dentro de las posibilidades paradigmáticas y luego la *combinación* secuencial del mismo con otros signos lingüísticos para la producción de un enunciado. De manera inversa, para la “decodificación” de un discurso, el individuo procede del encuentro de signos ya

combinados a la separación de sus constituyentes, para luego seleccionar su posibilidad de significado dentro de las posibilidades del paradigma.

El aprendizaje que faculta dicho funcionamiento y funcionalidad, implica la conformación del *Lenguaje Interior* que habilita la emergencia del *Pensamiento Discursivo*, definido como la actividad inteligente que utiliza como herramienta mediadora elementos y reglas lingüísticas.

Así, el Lenguaje propiamente humano involucra el constante ejercicio de análisis y síntesis; y el hecho de que esté mediado por elementos y reglas lingüísticas —como señalan Vygotski L (1995, 2006), Bruner J (2006, 2004, 1966), Luria A (1995), Leontiev (1984), Wallon H (1964) y otros— es lo que lo vuelve un importante regulador del comportamiento individual y social ya que el constructo cultural está cargado de significaciones que median la percepción, dan sentido la información proveniente del mundo interno/externo y orientan la acción.

Filogenia del Lenguaje

Cuándo y cómo la deriva natural posibilitó que la especie humana sufra (en términos de Maturana y Varela, 2003), un “acoplamiento estructural” a partir de sus interacciones con el medio y adquiera la facultad lingüística, es difícil de precisar por cuanto su existencia sólo puede ser inferida a partir de ciertos efectos y consecuencias históricas rastreados por la Arqueología.

Si se considera a la *escritura* como el aprendizaje y desarrollo de una capacidad que es resultante de la adquisición filogenética del Lenguaje, se deduce que la aparición de éste precede a los cinco mil años de la grafía sumeria que, hasta ahora, es apreciada como la primera forma de Lenguaje Escrito de la Humanidad.

Asimismo, si se reconoce que el arte pictográfico implica cierta categorización y organización semántica del acontecer, ya las pinturas del hombre de Cromañón, entre treinta mil y diez mil años antes de Cristo, dan cuenta de la capacidad lingüística.

Resultante de lo antedicho es que el origen filogenético del Lenguaje debe ser ubicado en algún momento entre el período pictórico mencionado y no antes de los tres millones de años en que, de acuerdo a la Antropología Biológica, se consolidaron los rasgos estructurales que caracterizan al hombre actual y posibilitan la emergencia lingüística, como ser: el aumento de capacidad craneana y la aparición de un aparato fonador acorde, en el marco del denominado *Proceso de Encefalización Creciente*. De igual manera, considerando que el Lenguaje únicamente puede ser aprendido y

desarrollado con otros seres humanos; y que es su existir el que posibilita una organización social estable y organizada, su aparición filogenética sólo es pensable en relación a formas de organización social arcaicas y a la realización de tareas conjuntas.

Desde la perspectiva socio histórico cultural, como afirman Vygotski (1997); Leontiev A, Rubisnhstein S, Tielpov, B (1969); Leontiev (1984) y Luria (1995), siguiendo los postulados de Marx, el origen filo y ontogenético de esta Función Cerebral Superior (FCS) tiene su fundamento material y concreto en el *trabajo* —entendido como actividad conjunta de los hombres para la organización y apropiación del entorno circundante, natural y social— que redundando en una reorganización funcional de la actividad nerviosa superior, la cual, a su vez, posibilita la ejecución de nuevas actividades y genera más y nuevas necesidades a satisfacer. Necesidades no ya determinadas sólo biológicamente sino conformadas históricamente, inscriptas en las condiciones materiales de existencia, y que demandan más y nuevos constructos sociohistóricos, es decir culturales, para su satisfacción.

De esta manera, considerando que las FCS son aprendidas, la ontogenia del Lenguaje aparece condicionada por las posibilidades para su aprendizaje en el contexto de actividades conjuntas que exigen competencias comunicativas y en particular competencias lingüísticas, ya que la Lengua constituye un importante constructo social, no sólo para fines comunicativos sino también, para la transmisión de conocimientos y saberes adquiridos a lo largo de la historia de la humanidad que resultan útiles, y muchas veces indispensables, para la adaptación al entorno.

Ontogenia, Aprendizaje y Desarrollo del Lenguaje

Como formulan Maturana y Varela el aprendizaje es “una expresión del acoplamiento estructural, que siempre va a mantener una compatibilidad entre el operar del organismo y el medio en que éste se da” (2003 Pág. 115). Es decir que existe una estructura filogénica que posibilita el aprendizaje pero éste se hace efectivo sólo si encuentra un contexto propicio para ello y resulta útil para la adaptación al ambiente.

Además, el desarrollo de las Funciones Cerebrales Superiores resultante del aprendizaje, no es lineal ni necesario ya que “la psicogénesis está estrechamente ligada a los modos sucesivos de relaciones con el medio” (Wallon 1965a Pág. 111) por cuanto es el ambiente sociocultural la fuente de desarrollo de los procesos superiores (Vygotski 1996).

De este modo, el ser humano tiene la capacidad filogenética de aprender y determinados aprendizajes posibilitan la emergencia de estructuras ontogenéticas que, a su vez, posibilitan otros aprendizajes. Por lo tanto, ontogenia y aprendizaje guardan una relación dialéctica. Esto fue puesto de manifiesto en investigaciones de Vygotski (1995, 1996, 1997, 2006) quien descubrió que el proceso de aprendizaje, a través de la Instrucción y el Juego, precede y promueve el desarrollo nervioso, configurando la que denominó “Zona de Desarrollo Próximo” y definió como “la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (1995. Pág. 133). En el caso del Lenguaje, es su aprendizaje en el vínculo cooperativo con un Adulto u otra persona adelantada en dicho aprendizaje —que por ende resulta más capaz de resolver problemas utilizando la Lengua como instrumento— como se promueve el desarrollo de áreas corticales específicas. Así, como sostiene Leontiev, en “el hombre la formación de sus sistemas funcionales específicos transcurre como resultado de su dominio de los instrumentos (medios) y operaciones” (1984 Pág. 92).

Asimismo, fue comprobado —tras las investigaciones de Harlow H. (1959), Lorenz C. (1970), Jhonson y Newport (1989) Doupe A. y Kuhl P. (1999) y Schlaggar y otros (2002); y a partir de los casos documentados de los denominados “Feral Children” (*Modification of Brain Circuits as a Result of Experience*, 2004)— que el Lenguaje, como postulara Lenneberg (1967), tiene un período específico de alta sensibilidad para su aprendizaje, denominado hoy *Período Crítico*, que se ubica entre los primeros siete u ocho años de vida, donde el niño debe encontrar “Influencias Ambientales Específicas” (*Modification of Brain Ciruits as a Result of Experience*, 2004) que posibiliten el desarrollo normal.

Es decir que existe una determinación filogenética temporal para el aprendizaje del Lenguaje que requiere, a su vez, del encuentro espacial con determinados factores socio-ambientales para que se produzca el correcto desarrollo ontogénico del Lenguaje que habilitará en lo sucesivo otros aprendizajes.

Neurofisiología del Aprendizaje y Desarrollo de Áreas Corticales del Lenguaje

El Lenguaje constituye, en términos de Leontiev (1984), un “Órgano Funcional” o en términos de Luria (1897) un “Sistema Funcional Complejo” que —como toda Función Cerebral Superior— depende, para su aprendizaje y desarrollo, de la relación

con el medio y de las particularidades históricas de este. Por ello, el Lenguaje y toda Función Superior “no pueden localizarse en zonas restringidas del córtex o en grupos celulares aislados sino que deben estar organizadas en sistemas de zonas que trabajan concertadamente, cada una de las cuales ejerce su papel dentro del sistema funcional complejo y que pueden estar situadas en áreas completamente diferentes y a menudo distantes del cerebro” (Luria, 1987 Pág. 30).

Integran este Sistema Funcional Complejo distintos analizadores del Lenguaje y cada analizador constituye, como sostuviera Pavlov (1959), un centro cerebral que reúne conexiones con el sistema nervioso periférico, al que le es inherente una “actividad combinatoria analítico-sintética”, propia de la “actividad nerviosa superior”, que opera con una modalidad más o menos específica de información, mediante el proceso central de “excitación” e “inhibición”, y bajo las leyes de la “irradiación” y la “concentración”.

Para la expresión y comprensión lingüística, que son los aspectos comunicativos que competen a esta Tesis, resulta crucial el correcto funcionamiento de los analizadores específicos que fueron evidenciados por Broca y Wernicke, y que Azcoaga (1981, 1985, 1987, 1997) denomina, respectivamente, “Analizador Cinestésico-Motor Verbal” y “Analizador Verbal”.

Se sabe, a partir de estudios con pacientes que presentaban lesiones cerebrales muy específicas que, en la mayoría de las personas adultas, las funciones primordiales del Lenguaje Expresivo y Comprensivo se ubican en áreas corticales de asociación de los lóbulos frontales y temporales, respectivamente, del Hemisferio dominante, que en el 97% de los casos estudiados es el izquierdo (Lenguaje and Speech, 2004). También se sabe que el contenido emocional del Lenguaje, manifestado en la tonalidad y prosodia aparece ligado a la actividad del Hemisferio contrario.

Sin embargo, la organización funcional del cerebro “nunca permanece constante o estática sino que cambia esencialmente durante el desarrollo del niño y en los subsiguientes períodos de aprendizaje” (Luria, 1987, Pág. 31). Es decir, que las áreas del Lenguaje implicadas en la producción lingüística varían conforme al desarrollo. Esto fue comprobado clínicamente por Luria (1987) a partir de la observación de sintomatología diversa producida por una misma lesión en distintos momentos del desarrollo. Más recientemente, esta comprobación fue corroborada por la investigación realizada por Schlaggar, Brown, Lugar, Visscher, Miezin y Petersen (2002, citada en Neuroscience ,2004 Pág.562) quienes mediante Resonancias Magnéticas Funcionales,

observaron que durante el procesamiento de idénticas consignas verbales en adultos y niños, diversas áreas cerebrales son las implicadas.

En el *Período Crítico* los circuitos cerebrales se modifican como resultado de la experiencia en los procesos de aprendizaje “que representan una remodelación del comportamiento ante las novedades del medio, siempre y cuando estas novedades conserven una cierta constancia” (Azcoaga, 1987 Pág.113)

Durante el proceso de aprendizaje del Lenguaje se produce la mielogénesis cortical de áreas centrales implicadas y se presume —a partir de los postulados e investigaciones de Hebb (1985), que fueran confirmados en las investigaciones sobre la privación visual de Hubel y Wiesel (1962, 1963, 1970, citados en Neuroscience 2004 Pág.562), y las de Jeannerod y Vital-Durand (1975, citados por Pommier 2010, Pág. 17)— que ocurre una degeneración progresiva de aquellas conexiones neurales no reforzadas por el medio y no utilizadas para la producción lingüística. Al tiempo que, también como formularan Hebb (1985) y Pavlov (1960), se establecen asociaciones entre neuronas que trabajan concertadamente en la misma ventana temporal. Es decir, acontece el establecimiento de conexiones nuevas, producto también del reforzamiento del medio, resultante de la utilidad y pertinencia lingüística y contextual.

Para encarar este proceso de aprendizaje de la Función Superior, el niño cuenta al nacer con “Dispositivos Básicos de Aprendizaje” (Azcoaga, 1987, 1997) que se caracterizan por ser heredados genéticamente, compartidos con los animales inferiores, de gran relevancia adaptativa e indispensables para cualquier tipo de aprendizaje. De acuerdo con Azcoaga (1987), estos dispositivos son: a) *la Motivación*, b) *la Atención Fásica y Tónica*, c) *la Sensopercepción*, d) *la Habitación* y e) *la Memoria*.

a) *la Motivación* refiere, como indicara Pavlov (1960), al estado de excitabilidad óptima para que se produzca el aprendizaje y es posibilitada por mecanismos neuroquímicos y eléctricos desencadenados frente a una necesidad primero fisiológica y luego cultural en el caso del hombre. Como indican Delgado y Mora (1998) este concepto se conecta, además, con lo que usualmente se denomina *emoción*, un estado general del organismo resultante de cierto estímulo que involucra la modificación del sistema vegetativo, motor y un correlativo sentimiento. Ambos procesos no pueden ser localizados en una zona del cerebro e involucran a todo el Sistema Límbico y las estructuras que lo integran (amígdala, hipocampo, hipotálamo, septum, etc.). Motivación y Emoción intervienen de manera fundamental en el proceso de adquisición del Lenguaje ya que configuran el estado del organismo que puede facilitar o inhibir su

aprendizaje.

b) *la Atención Fásica y Tónica* o breve y sostenida está ligada al reflejo de orientación y al nivel adecuado de receptividad, de uno o varios canales perceptuales, que tienen como sustrato nervioso el Sistema Reticular Ascendente y Descendente, que Luria (1987) caracterizara como “primer unidad funcional” del cerebro.

c) *la Sensopercepción* refiere a la capacidad heredada de nuestros sentidos de registrar determinados estímulos y de combinarlos entre sí, por lo que la entrada de un estímulo en el aparato sensorial es reconocida por un potencial con una configuración característica que se traslada desde el sistema periférico al central, donde toma la forma de un potencial provocado; proceso en el cual ocupa un lugar importante el tálamo caracterizado por su alta convergencia sensorial.

d) *la Habitación* constituye un *aprendizaje no asociativo* puesto que aparentemente no requiere ningún tipo de asociación entre estímulos o entre estímulos y respuestas. Es la relación inversa existente entre la cantidad de veces que se repite un estímulo monótono y la magnitud de los potenciales generados (aprendizaje negativo). Es la forma más generalizada y cotidiana de aprender a ignorar estímulos irrelevantes a partir del bloqueo de respuesta, que se efectúa en las zonas corticales de análisis y síntesis.

e) Finalmente, *la Memoria* es la que posibilita la fijación y consolidación de conexiones entre neuronas que son activadas en el mismo período de tiempo, de manera tal que la excitación o inhibición de una, promueva la excitación o inhibición de la otra a partir de la reorganización de proteínas protoplásmicas resultante, a su vez, de cambios en los ácidos nucleicos y ARN.

En la interacción humana, en la realización de tareas concretas —como señalaran Vygotski (2006), Leontiev (1969) y Luria (1979, 1995)— el adulto facilita el aprendizaje del Lenguaje en el niño ya que:

- promueve que la *atención* se dirija hacia significaciones y usos de la Lengua
- genera *motivación* hacia la apropiación del sistema lingüístico-cultural como vía de resolución de tensiones del organismo
- facilita *asociaciones* entre diversos tipos de *información sensoperceptiva* y *contenidos lingüísticos*

Así, a partir de los dispositivos básicos heredados y en la interacción con el medio, se establece la *unidad de aprendizaje fisiológico asociativo*, reconocida por

Azcoaga (1997) en los que Pavlov (1960) denominara “estereotipos dinámicos”, definidos como un “complejo de condicionamientos en los que han participado estímulos de distinta calidad y magnitud eslabonados de una manera particular de modo que la secuencia de respuesta responde a aquel ordenamiento” (Azcoaga 1987, Pág. 113). Los estereotipos dinámicos tienen la particularidad de estar dotados de una gran estabilidad y de poder ser activados por los distintos componentes que lo integran. Su unidad básica y mínima es el *Reflejo Condicionado*, que necesita para su consolidación estabilidad, constancia y previsibilidad del contexto.

Los distintos analizadores cerebrales son capaces de establecer reflejos condicionados ya sobre el primer mes de vida, dando ello por finalizado el *período del recién nacido* quien cuenta hasta entonces para la adaptación, sólo con reflejos innatos de alimentación, defensa y orientación. Asimismo, ya sobre el final del primer semestre de vida tienen lugar en la corteza cerebral todos los tipos de inhibición interna, ya sea de extinción, retardadora o condicionada, que constituyen la base para la formación de conexiones temporales y hacen que disminuya notablemente la significación de los reflejos incondicionados.

Para la producción lingüística el responsable de la consolidación de estereotipos, primero fonemáticos y luego *motores verbales*, a partir de la síntesis eslabonada de los primeros, es el área de Broca o *Analizador Cenestésico-Motor Verbal*. Este analizador se ubica en la región inferior del lóbulo frontal delante (y en conexión) con la región que controla los músculos fonadores. Como señala Rubia (1998), a través del fascículo arcuado, el analizador motor verbal se comunica con el área de Wernicke o *Analizador Verbal*, indispensable para el desarrollo de la comprensión lingüística, ya que es responsable del análisis y síntesis que deriva en la consolidación de *estereotipos verbales*, base neural de las unidades de significación. El área de Wernicke se ubica en la unión de los lóbulos parietal, temporal y occipital y tiene la capacidad de elaborar estereotipos verbales ya que constituye una importante zona de convergencia polimodal de información visual, auditiva, somestésica, emocional, olfativa, etc.

Las cadenas de reflejos, de acuerdo con su especificidad, se consolidarán en una u otra área y conectarán, además, diversas áreas entre sí, ya que la zona de estos *analizadores modales específicos* está formada por áreas primarias o de proyección del córtex, sobre las que se hallan superpuestas áreas secundarias, con un grado de especificidad modal menor.

Ahora bien, como formulara Leontiev (1984) el Lenguaje, como cualquier Función Superior, no puede ser reducido a una cadena de reflejos condicionados ya que éstos no dan cuenta de la actividad inteligente del hombre en el proceso de apropiación del medio. La consolidación de reflejos condicionados debe ser interpretada como el modo de fijación de una experiencia mas no su causa (Wallon, 1976). Así, Azcoaga (1987, Pág. 144) advierte que “La relación entre estereotipos motores verbales y estereotipos verbales no es sólo la relación entre significantes y significados, o sea entre palabras y significados, sino que entra en el terreno del pensamiento discursivo y el lenguaje”.

El Lenguaje propiamente dicho implica un modo particular de relación entre palabras emancipadas de significados y entre significados emancipados de las cosas. Por ello, Pavlov (1960) —replicado luego por otros investigadores, entre ellos Leontiev, Rubisnhtein, Tielpov, (1969) y Azcoaga (1985, 1987, 1997)— definió al Lenguaje como un “segundo sistema de señales”. En el proceso de conformación de este sistema, las palabras constituyen, primero, señales recibidas del mundo externo de alto valor biológico y adaptativo, que el niño percibe como parte integral del objeto, por lo que integran el “primer sistema de señales”. Pero, a posteriori, a partir de la interacción con quienes dominan la Lengua, van éstas emancipándose de las cosas y perdiendo su “carácter simpráxico” (Luria 1995) pudiendo suscitar, por sí mismas, el mundo y, además, se van relacionando entre sí de acuerdo con leyes que no son las de la naturaleza, sino propias de la construcción histórico-social, como ser las de la semántica, las de la gramática y las de la fonética. De esta manera, se conforma un sistema compuesto de señales de señales que se vinculan mutuamente de acuerdo con leyes particulares.

Así, la herencia filogenética humana posibilita el aprendizaje del Lenguaje; pero éste, y su consecuente desarrollo ontogénico, sólo son posibles si el hombre, durante el período crítico, encuentra un medio lingüístico estable y constante.

La estabilidad y la constancia del medio lingüístico están delimitadas por las de unidades de significado y los modos de uso de la Lengua implicados, de manera regular, en formas concretas de interacción social que se manifiestan en actividades compartidas acompañadas de Diálogos, o bien en Narraciones o Relatos que circulan en toda cultura.

Estas interacciones dialógicas y estos relatos proporcionan, “marcos discursivos, como la marcación y activación de nodos de categorías y el acoplamiento sucesivo y jerarquizado de información, que, ligados recíprocamente se refuerzan en su

reproducción, donde la activación de un contenido actúa como vía para la reproducción del otro, lográndose una facilitación sináptica, que se expresa en el crecimiento de la probabilidad de convergencia y organización coherente de la red semántica” (Elvira Peña 2009. Pág. 113).

Además, en las situaciones dialógicas y lúdicas, el adulto promueve, en el niño, el desarrollo de destrezas cognitivo-lingüísticas a partir de propiciar un aprendizaje relacional mediado por elementos y reglas propias de la Lengua. El aprendizaje y la correlativa memoria relacional, mediados lingüísticamente, sirven al hombre para evaluar, comparar, inferir, etc., mediante categorías del Lenguaje. Este tipo de aprendizaje, como señala Morgado (1998) constituye una de las formas más evolucionadas de adaptación al medio e involucra múltiples áreas de procesamiento de información —entre ellas, las áreas especializadas del Lenguaje— que se ensamblan para un análisis y síntesis superior en diversas áreas de la corteza cerebral. El aprendizaje relacional es relevante para el desarrollo de la comprensión, mediante categorías lingüísticas, de hechos que trascienden el contacto con la experiencia directa. Y promueve niveles la integración superior del Lenguaje.

De este modo, el Lenguaje se va integrando en distintos niveles de organización que, en el *proceso de lateralización de funciones cerebrales*, guardan una *estructura jerárquica* caracterizada, además, por el desarrollo de una *especificidad nerviosa decreciente* que integra *analizadores específicos* y *neuronas especializadas*.

De acuerdo con Luria (1987) esta integración culmina, hacia los siete años de vida, con la conformación del *Lenguaje Interior* que constituye el fundamento biológico del Pensamiento Discursivo, cuyo asiento nervioso, en el *Sistema Funcional Complejo*, integra la “*tercera unidad funcional del cerebro*”. Esta tercera unidad funcional se ubica en las porciones terciarias de los lóbulos frontales —en particular del dominante— que se superponen y conectan todas las áreas asociativas y de proyección que forman la “*segunda unidad funcional del cerebro*” donde se asientan los distintos analizadores del Lenguaje que reciben, analizan, almacenan y proyectan información.

Hacia el final de los primeros cinco años de vida, período del que se ocupa esta investigación, es esperable una casi completa configuración, consolidación e integración de áreas centrales especializadas en distintos aspectos del Lenguaje.

Situaciones Dialógicas y Lúdicas en el Proceso de Aprendizaje y Desarrollo del Lenguaje

Los recursos heredados genéticamente posibilitadores del aprendizaje y consecuente desarrollo de las Funciones Cerebrales Superiores (FCS), denominados por Azcoaga (1987,1997) como “Dispositivos Básicos de Aprendizaje”, se traducen en las facultades cognitivas que Bruner (1994) designó como “Facultades Originales”. Éstas constituyen los recursos primarios y necesarios del individuo para efectuar el aprendizaje; a saber: “a) disponibilidad para relacionar medios y fines, b) sensibilidad para las situaciones transaccionales, c) sistematicidad en la organización de experiencias y d) abstracción en la formación de reglas” (1994, Pág. 117).

Dichas facultades implican que el niño desde el comienzo de la vida es activo en el proceso de aprendizaje, caracterizado por la búsqueda de *regularidades* del entorno, entre ellas las lingüísticas, que son necesarias para la conformación de estereotipos fisiológicos del Lenguaje y para la adaptación al medio cultural.

Es, entonces, necesario para el aprendizaje, un entorno social en el que la construcción cultural, principalmente la Lengua que media la Función del Lenguaje, se presente de manera estable y regular resultando útil para la apropiación y transformación de la naturaleza externa e interna.

La estabilidad y regularidad semántica, sintáctica, fonológica y prosódica del Lenguaje deviene de la pragmática, inherente a la actividad concreta en el contexto concreto donde los individuos interactúan.

Mijail Bajtin (2005) denominó “géneros discursivos” a las formas típicas y estables de la Lengua con las que se opera en las distintas esferas de la actividad humana. Asimismo, notó que “Una función determinada...y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros” (2005, Pág. 252).

De esta manera, “Nos expresamos únicamente mediante determinados géneros discursivos” (Bajtin 2005, Pág. 267). Es decir, que todo enunciado aparece contenido en un género que envuelve la realización de una tarea.

La apropiación del “aparato formal de la Lengua” (Benveniste 2004) resulta del “interés” —es decir “de la dirección determinada que tienen las funciones cognitivas hacia los objetos y fenómenos de la realidad” (Leontiev, Rubisnhtein y Tielpov 1969, Pág. 350)— en poder utilizar la Lengua, para llevar a cabo determinada *actividad* con

la que se resuelve cierta *necesidad situacional* que genera un aumento de la excitabilidad, y promueve que la *atención* se fije en determinados fenómenos específicos, en este caso lingüísticos.

Como sostiene Leontiev, la *actividad* es “la unidad de la vida mediatizada...cuya función real es la de orientar al sujeto en el mundo objetivo...un sistema que tiene estructura, sus transiciones y transformaciones internas, su desarrollo” (1984, Pág. 67).

Producto de la asimetría neuro-cultural entre el adulto y el niño al nacer, durante el Período Crítico, el Aprendizaje del Lenguaje está subordinado a las actividades que el niño realiza con quienes ya utilizan la Lengua como medio para resolver situaciones concretas y transmitir conocimientos.

En el Proceso de Adquisición del Lenguaje (PAL), la principal actividad promotora de su Aprendizaje es la *Actividad Dialógica mediada por la Lengua* (Vygotski 1995, 1996, 1997), en relación a objetos y tareas concretas sobre los cuales se ejecutan las *acciones* neurolingüísticas de la expresión, comprensión y pronunciación, entre otras. De esta manera, desde la perspectiva socio-histórico-cultural de las FCS, la *acción* se presenta como un componente fundamental de la actividad y se define como un “proceso subordinado a la representación que se tiene del resultado que quiere lograrse, es decir, al proceso subordinado a un fin consciente” (Leontiev 1984, Pág. 82). Esto que implica que: “...además de su aspecto intencional la acción tiene un *aspecto operacional* (cómo y por qué medio puede ser logrado), que es definido no por el fin en sí mismo, sino por las condiciones objetivas y materiales que se requieren para lograrlo” (Leontiev, 1984, Pág. 85). En otras palabras, la acción resulta del modo de resolución de una *tarea* que constituye el fin a ser logrado en determinadas condiciones. De allí el carácter socio histórico cultural de la FCS y que la localización neurológica de las áreas del Lenguaje implicadas en la resolución de una actividad mediante operaciones lingüísticas, sea dinámica y sistémica conforme avanza el desarrollo de acuerdo a determinantes del medio ya que “las operaciones son modos de acción socialmente elaborados mediante las cuales los hombres modifican y conocen la realidad, por eso las operaciones producen significados lingüísticos” (Leontiev, 1984, Pág. 96).

De esta manera, se presentan las *Actividades Compartidas con los niños que son Acompañadas de Diálogos*, y despiertan su interés hacia el dominio de la Lengua para la realización de determinadas operaciones lingüísticas, como aquellas que promueven el aprendizaje del Lenguaje, que involucra múltiples acciones neurológicas concertadas.

Ahora bien, no es sólo la participación en dichas actividades mediadas por la Lengua las que promueven el aprendizaje, sino también el *Juego*. Éste constituye en sí mismo un recurso promotor del desarrollo del Lenguaje ya que, como sostiene Wallon (1976), todo juego tiende a explorar las posibilidades de una función, promoviendo su integración con otras, y posibilitando formas superiores de actividad.

El Juego, en el proceso evolutivo, aparece ligado al desarrollo de mayor capacidad craneana, mayor prematuridad nerviosa al nacer y menor determinismo genético de mamíferos que, además, tienen una infancia larga, que requiere de un cuidado social extendido.

Como lo define Huizinga (1975, Pág. 45) “...el juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia “de ser de otro modo” que en la vida corriente”. Es decir, como notara Vygotski (1995, 2006), que el juego constituye una actividad en particular y no la principal en la vida del niño, quien la mayor parte del tiempo se halla sometido a actividades dispuestas por la sociedad y no jugando; de allí sus límites témporo-espaciales específicos.

Hasta los dos años el Juego puede ser caracterizado como *Sensorio-Motor o Funcional* de acuerdo con Piaget (1966, 1968) y Wallon (1976) respectivamente. Este tipo de Juego es evidenciable también en chimpancés y otros mamíferos superiores quienes, de manera libre, ensayan determinadas funciones útiles para la vida adulta, pero sólo de acuerdo a sus determinantes genéticos y posibilidades fijadas por su desarrollo neural.

Sin embargo, no demora en aparecer el juego propiamente humano que implica a la actividad imaginativa creadora y al Lenguaje como instrumento de simbolización. Ello se debe a que el motor del Juego y la Imaginación es la necesidad de adaptación (Vygotski 2009), y en la especie humana se constituyó la cultura como la forma particular de adaptarse al medio (Maturana y Varela, 2003).

Un Juego Cultural propio del hombre, es el denominado *Juego de Ficción, Simbólico, Dramático*, o, de acuerdo con la denominación de Leontiev, Rubisnhtein y Tielpov (1969): “*Juego con argumento*”, que se caracteriza por el montaje de escenas de acuerdo a una trama narrativa, en la cual se desempeñan roles que sirven para el

aprendizaje y desarrollo de Funciones Cerebrales Superiores (FCS). Configurándose, así, una “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP) (Vygotski 1995, 1997, 2006).

Los Juegos de Ficción que sirven para el aprendizaje y desarrollo del Lenguaje se evidencian en la *construcción de Escenarios de Ficción donde se mantienen Diálogos Pretendidos* que implican el uso de la Lengua y otras construcciones culturales útiles para la comunicación.

En estos Juegos tiene un papel central la actividad creadora, fundamento de la cultura, que involucra funciones cerebrales como la *Memoria* y la *Imaginación*, sirviendo esta última para la articulación original de huellas mnémicas (Vygotski 2009). También tiene un papel fundamental la *Imitación* característica, propia y única de la especie humana, que es aquella que le posibilita al niño realizar ficcionalmente actividades y operaciones que se hallan por encima de su nivel real de desarrollo; promoviéndolo (Vygotski 1995, 1997, 2006). En estos Juegos, *el ser de otro modo*, es una forma de “alternancia funcional” (Wallon, 1976) que realiza el niño al pretender ser como el adulto, u otra persona, quien tiene un mayor desarrollo del Lenguaje y utiliza la Lengua para resolver situaciones de la vida cotidiana.

Por tal motivo, tienen relevancia las actividades compartidas con los adultos en la vida cotidiana, ya que, como indicara Vygotski (2009) a mayor cantidad de experiencias, son mayores las posibilidades creadoras que redundan en mayores posibilidades de adaptación utilizando recursos culturales, es decir lingüísticos. Y, como observara también Wallon (1965a, 1976), los imitados, en los Escenarios de Ficción contruidos, son adultos a quienes el niño estima y a quienes pretende reemplazar, realizando, en lo que refiere al Lenguaje, las mismas operaciones lingüísticas; prefigurando, así, el desarrollo de la FCS.

De esta manera, el juego presenta la situación paradójica de estar caracterizado por el sometimiento voluntario a reglas obligatorias, que en el caso del Lenguaje son reglas lingüísticas inherentes a cada género discursivo, utilizadas en cada esfera de la vida social.

El juego, entonces, es el modo gozoso con que el niño ingresa a la cultura y comienza a utilizar, voluntariamente, construcciones socio-históricas como la Lengua, para la apropiación de la naturaleza, primero externa y luego interna. Implica la realización de deseos, pero sometiéndose a los modos culturalmente establecidos de resolución.

Además, la construcción de Escenarios Imaginados de Juego y el mantenimiento de diálogos pretendidos, evidencia el desdoblamiento respecto a la función del Lenguaje, que no es ya únicamente comunicativa sino que comienza a servir para resolver situaciones de manera independiente. Tanto como evidencia el desdoblamiento respecto a los objetos a los que refiere el Lenguaje: éste pierde carácter simpráxico, pudiendo un objeto representar otro, y las cosas pierden su fuerza determinante por lo que el niño puede actuar independientemente de lo que ve.

Tal como descubriera Vygotski (1995, 2006), este tipo de Juego proporciona un *estadio transicional* hacia la *acción voluntaria* del pensamiento adulto, que se caracteriza por estar mediado lingüísticamente, y constituye el punto de partida para la separación del significado de la palabra, respecto de la cosa en sí, quedando “la estructura básica que determina la relación del niño con la realidad...radicalmente invertida, porque cambia la estructura de sus percepciones” (2006, Pág. 149).

Los modos reglados de resolución cultural, a los que se subordina el niño deseosamente, aparecen en el Juego propiamente Humano —que implica la función autorreguladora del Lenguaje— primero implícitos en la situación imaginaria. Pero en la medida en que en el juego, el niño toma conciencia de las reglas a las que se somete y de las acciones voluntarias que ejecuta, avanza él hacia la realización de juegos con un propósito consciente, donde las reglas explicitadas de antemano son la condición de placer, y donde lo implícito es la situación imaginaria. Sin embargo una y otra forma de juegos coexisten a lo largo del Período Crítico y de la vida en general. La imaginación y las reglas culturales guardan una relación dialéctica por cuanto, como bien sostienen Huizinga (1957), Vygotski (1995, 2006) y Wallon (1979), en toda situación imaginaria de juego subyacen reglas culturales y en todo juego reglado subyacen situaciones imaginarias emergentes de las condiciones materiales de existencia.

Por su parte, los *juegos reglados*, en la vida cultural pueden alcanzar el carácter de institución y son utilizados muchas veces en el acto educativo como modo de introducción de los niños a la cultura y como modo de promover el desarrollo de destrezas físicas, cognitivas y lingüísticas. Los juegos reglados pueden ser: *Inventados espontáneamente* por el niño y/u OM; o bien de carácter *Tradicional*, es decir transmitidos de una generación a otra, con un origen no necesariamente conocido pero que a veces logran una legitimidad tal que instituciones de la misma cultura se empeñan en conservarlos y divulgarlos, incluso como modo de preservar la idiosincrasia

de un pueblo. Así también, existe en la sociedad moderna la comercialización de toda una serie de Juegos, por lo general de mesa, ya sea inventados o tradicionales que son *fabricados por la Industria del Juego, específicamente para niños* en función de sus intereses habituales y del nivel de desarrollo físico y/o cognitivo-lingüístico esperable para cada edad.

Todos estos Juegos, de acuerdo con la función nerviosa que involucran para la ejecución de Acciones y resolución de Actividades, pueden ser clasificados en:

- a) *Juegos principalmente de Destreza Física*; cuando implican el aprendizaje y desarrollo de habilidades motoras necesarias para la ejecución de ejercicios físicos, ajustados a la consecución de un objetivo específico determinado culturalmente y usualmente, pero no necesariamente, ligados al deporte o a la danza.
- b) *Juegos principalmente de Destreza Cognitivo-Lingüística*; cuando implican específicamente la facultad de expresarse y comprender a través del uso de la Lengua; y cuando requieren también de la utilización y desarrollo de habilidades cognitivas —que en el caso del hombre están mediadas por el aprendizaje del Lenguaje— como ser: relacionar, comparar, diferenciar, generalizar y agrupar información de manera útil a un objetivo propuesto.

De cualquier modo, sea cual fuera, el *juego realizado en compañía de otra persona* es en sí mismo un promotor del desarrollo de destrezas cognitivas y lingüísticas por cuanto implica el uso constante de la actividad analítico-combinatoria de los analizadores del Lenguaje. Actividad que, además, suscita el ejercicio de acciones motoras, orofaciales entre otras, ya que la producción verbal implica el ejercicio ortofónico para lograr la expresión y comprensión adecuada.

Ahora bien, para el aprendizaje del Lenguaje, tiene particular relevancia *la intervención de un Adulto, u otra persona que tenga mayor dominio de la Lengua*, en los diálogos y juegos que realiza el niño durante el Período Crítico ya que, como indicara Wallon (1976), la actividad se moldea por su intermediario y no por su objeto per se.

Así, ya los Juegos Funcionales durante los primeros dos o tres años —que presentan un bajo contenido ficcional, producto del alto sincretismo con el ambiente (Wallon, 1964, 1965a, 1965b, 1979)— requieren de la existencia de otra persona que

promueva la alternancia funcional de la actividad lúdica, caracterizada en dicho período por la *oscilación entre lo activo y lo pasivo*. En el plano del Lenguaje, esta actividad es particularmente importante para el dominio de la Comunicación, ya que implica la asignación de papeles y turnos intercambiables del diálogo que sirven, además, para el reforzamiento de la producción lingüística adecuada.

Sobre los tres años, la independencia motriz y el creciente dominio del lenguaje externo —que posibilita la aparición y preponderancia de los Juegos de Ficción, que el niño puede incluso realizar en soledad con compañeros imaginarios— no resta importancia a la presencia y participación de los adultos. Los adultos brindan, con su cercanía, la seguridad y confianza necesaria para que los Juegos de Ficción tengan lugar. Además, la representación de personajes en dichos juegos constituye una apuesta a reproducir bien un papel, por lo que el niño busca ser mirado y aprobado en su lúdico rol, tanto así como ayudado a completar la escena montada de modo que ésta resulte satisfactoria a él y al adulto a quien, paradójicamente, busca parecerse para, al mismo tiempo, distanciarse y manejarse de manera independiente como él.

Asimismo, el acceso a *Juegos Reglados Agonales* de destreza cognitivo lingüística tiene como factor motivacional: ganar, superar al otro mediante la consecución de determinados objetivos, siendo la motivación aún mayor cuando el contrincante es un adulto a quien poder demostrarle superioridad en el dominio de determinada función. De allí que, como observara Huizinga (1957), son relevantes también en estos juegos las distintas formas culturales de festejo como demostración de triunfo.

Por su parte, las investigaciones de Bruner (1994, 2002) en relación al *Proceso de Adquisición del Lenguaje* (PAL) dieron cuenta, con notable concisión, de la participación activa y específica del Adulto Responsable de la transmisión lingüística para posibilitar el aprendizaje del Lenguaje por parte del niño, precisando su quehacer como *otro* con mayor dominio cultural, en la configuración de la, formulada por Vygotski (1995, 1997, 2006), Zona de Desarrollo Próximo (Vygotski, 1995, 1997, 2006).

De acuerdo con Bruner (1994, 2002), la madre u otro adulto que deviene responsable de la transmisión lingüística, dispone para con el niño un “*Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje*” (SAAL) que constituye una estructura interactiva rutinaria y familiar, montada de acuerdo con cierta *creencia* sobre el

desarrollo, donde realiza determinados “arreglos” que considera pertinentes para facilitar el aprendizaje del Lenguaje y dominio de la Cultura².

En las observaciones de madres y niños durante el Proceso de Adquisición del Lenguaje (PAL), Bruner (1994-2002) descubrió que el principal vehículo del SAAL es lo que él denominó “*Formato de Adquisición del Lenguaje (FAL)*”, y formuló la tesis de que todas las culturas construyen formatos de interacción que sirven a la transmisión lingüística, siendo el formato “un microcosmos, definido por reglas, en el que el adulto y el niño hacen cosas el uno para el otro y entre sí” (Bruner 2002, Pág. 179). En el FAL la regularidad de la interacción permite al niño utilizar las Facultades Originales para comprender la dinámica interna del mismo, anticiparse a conductas del otro y apropiarse de formas culturales de interacción.

Las investigaciones de Bruner (1994, 2002) evidenciaron que el FAL —vehículo posibilitador del tránsito de la Comunicación Prelingüística a la Comunicación Lingüística del Niño— presenta las particularidades de:

² Bruner (1994-2002) al evidenciar la presencia de un “Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje” (SAAL) y al denominarlo de dicho modo interpela explícita y críticamente a Chomsky, quien presume la existencia de un “Dispositivo de Adquisición del Lenguaje” de carácter innato que se activaría en contacto con la experiencia lingüística y no ve en la Comunicación la causa del desarrollo del Lenguaje, ni su función esencial. De acuerdo con Chomsky (1989) la riqueza, complejidad y especificidad del conocimiento del Lenguaje que exhiben los niños contrasta con una pobreza de datos disponibles en el medio y con una innecesaria instrucción o intervención de la comunidad lingüística para que ello se efectivice. Por lo que concibe (1981; 1989; 2002) existen Principios Cerebrales de Organización —sintácticos, semánticos, fonológicos y no específicos— comunes e impuestos a toda Lengua, que están preconfigurados en el ADN y que hacen que el Lenguaje se adquiera de manera natural y universal, mediante la activación de esos Principios en el contacto con la experiencia lingüística. Sin embargo el mismo Chomsky reconoce que para que se desarrolle el Lenguaje se deben dar ciertas *condiciones objetivas*; afirmando que “...cada Lengua es el resultado del interjuego de dos factores: el estado inicial y el curso de la experiencia” (2002, Pág. 8), acepta que el “Dispositivo de Adquisición del Lenguaje” toma la experiencia como “input” y produce el lenguaje como “output” (un “output” internamente representado en la mente/cerebro)” (2002, Pág. 8) y concluye que es viable estudiar tanto el input como el output, tanto “el curso de la experiencia” como “las propiedades de las lenguas que se adquieren” (2002, Pág. 8).

Por otra parte Bruner, al evidenciar el SAAL, tal como hiciera Vygotski (1995, 2006), critica también los postulados piagetianos que, a su criterio, hacen del aprendizaje del Lenguaje un subproducto del desarrollo de las Funciones Cognitivas y no atienden de modo específico el cómo los adultos facilitan y promueven el tránsito de la comunicación prelingüística a aquella mediada por la Lengua. Para Piaget (1966; 1968; 1970) el Lenguaje constituye un caso particular de la Función Simbólica que emerge una vez que ha madurado el cerebro y que se ha transitado por distintos estadios de desarrollo que determinan las posibilidades de aprendizaje en el marco de la actividad inteligente para con el medio.

- tener lugar en *Escenarios Cerradamente circunscriptos*, donde existen procedimientos lingüísticos precisos para alcanzar determinados objetivos, utilizando la Lengua como instrumento.
- ser *Dialógico* ya que mediante el diálogo el adulto introduce la Lengua como elemento transaccional, promoviendo usos lingüísticos de acción e hincando las intenciones comunicativas del niño en palabras.
- ser *Lúdico* ya que mediante el juego el adulto promueve la actividad combinatoria de elementos y usos lingüísticos no sólo interviniendo para enriquecer la actividad analítico-sintética de manera gozosa y sin presiones, sino también —como ya hubiera notado Wallon (1976)— brindando, mediante una cercanía prudente, seguridad necesaria para que se produzca la actividad lúdica.
- ser *Asimétrico* respecto a la conciencia del acontecer, al desarrollo del Lenguaje y al conocimiento de la Lengua, por lo que es el adulto el responsable de construir este contexto de interacción cognoscitivamente manejable para el niño y el responsable de realizar —como observara también Jakobson (1974)— adaptaciones en el uso de la Lengua y estrategias tendientes a promover el aprendizaje del Lenguaje. Entre dichas estrategias, Bruner (1994, 2002) observó y destacó favorablemente la que denominó “Andamiaje”, consistente en la restricción progresiva de los grados de libertad de uso lingüístico por parte del niño, en función de sus progresos en el dominio de la Lengua. Asimismo, notó que la sanción y corrección constante de las combinaciones lingüísticas que se hallan por fuera de la convención cultural, inhiben la producción de formas lingüísticas necesarias para la expresión.
- ser *Modular* por cuanto estas interacciones dialógicas y lúdicas constituyen rutinas que una vez dominadas pueden ser incorporadas a otras de mayor escala, en calidad de subrutinas, ya sea reales o lúdicas.

De esta manera, el niño aprende el Lenguaje al tiempo que ingresa a la cultura en tanto ella “está constituida por procedimientos simbólicos, conceptos y distinciones que sólo pueden ser hechas por el lenguaje” (Bruner 1994 Pág. 132).

En lo que refiere a la producción lingüístico-cultural, la delimitación adulta de contextos de interacción cognoscitivamente manejables para el niño, donde se dialoga y juega, posibilita la producción de enunciados o textos lingüísticos comprensibles para otros. El niño aprende cómo hacer cosas con palabras y el cómo constituye una forma

canónica, cultural, de apropiarse de la naturaleza y operar sobre el entorno que, tal como notara Bajtin (2005), tiene características genéricas y estilísticas, que varían según el contexto de interacción concreto.

En lo que refiere a la comprensión lingüística-cultural, la delimitación adulta de contextos de interacción cognoscitivamente manejables para el niño, donde se dialoga y juega, posibilita, no sólo el dominio de significados concretos de palabras sino y fundamentalmente, comprender la “trama narrativa” que da *sentido* a las acciones de quienes interactúan en él. Es decir, permite decodificar el ingénito *subtexto* de las producciones lingüísticas, develar la intencionalidad que subyace a los enunciados.

Así, el Formato de Adquisición del Lenguaje se revela como una adecuación contextual de una trama narrativa que posibilita la comprensión y producción lingüística por parte del niño.

A todo contexto de interacción humana le es inherente una trama narrativa y a toda narración un contexto. La lógica y elementos formales de la narración o relato — que siempre involucran, como sostiene Bruner (2006), la existencia de un “Agente”, que realiza determinadas “Acciones” tendientes a resolver un estado de tensión, mediante ciertos “Instrumentos”, en uno o varios “Escenarios” delimitados temporo-espacialmente— no son exclusivos de la literatura sino intrínsecos a toda la actividad humana, aunque, como afirmara Genette (1970, Pág. 198), “el único modo de representación que conoce la literatura es el relato”.

De este modo —considerando que la diferencia entre la trama narrativa de una obra literaria y aquella que subyace a los quehaceres de la vida cotidiana radica en el carácter ficcional de la primera— la presentación de relatos al niño deviene, como sostiene Elvira Peña (2009), un instrumento facilitador del aprendizaje y del procesamiento cerebral del Lenguaje ya que la narrativa “cuenta con recursos propios de contextualización que, sobre todo en la literatura infantil, están ilustrados de manera empática, divertida, y redundante del contenido textual” (2009, Pág. 123). Además, cuando el relato suscita el interés del niño, se producen, en relación a la narración, los que Wallon (1976) denominó, “Juegos de adquisición”, que promueven el aprendizaje de manera gozosa a través de diálogos con el adulto tendientes a ampliar los dominios culturales.

De esta manera, como ya se indicó, la constancia en las estructuras, formas y elementos del Lenguaje —resultantes de su inscripción en ciertos *géneros* que “son modelos estándar para la construcción de la totalidad discursiva” (Bajtin, 2005, Pág.

320), inherentes a todo contexto y trama narrativa de interacción, sean o no literarios— promueve el aprendizaje, desarrollo e integración neurolingüística puesto que posibilita el establecimiento de enlaces sinápticos estables, que facilitan la configuración de nodos de categorías que organizan de modo coherente redes semánticas y se traducen en conexiones neurales, donde la activación de un nodo aumenta la posibilidad de convergencia simultánea o secuencial con otro.

Vida Social, Cultura y Aprendizaje del Lenguaje en los Espacios de Socialización Primaria y Secundaria, y en los Espacios Terapéuticos

La prematurez nerviosa del niño al nacer obliga al Adulto Responsable en la Familia (ARF) a cuidarlo atentamente, durante los primeros años de vida, para que pueda sobrevivir y desarrollarse de manera normal. Ahora bien, la supervivencia del hombre como ser sociocultural no está dada exclusivamente por la satisfacción de necesidades básicas, sino también por el aprendizaje y desarrollo de las Funciones Cerebrales Superiores (FCS) en, y mediadas por, la cultura.

La cultura constituye el modo específicamente humano de apropiación de la naturaleza y adaptación al entorno, producto del menor determinismo genético de la especie (Bruner 2002).

Es tarea de la generación de adultos el promover el aprendizaje del Lenguaje y transmitir las construcciones sociohistóricas de valor adaptativo para el medio social como ser la Lengua, que además sirve para la transmisión de otros saberes. Por ello, “el problema del pensamiento y el lenguaje se extiende más allá de los límites de las ciencias naturales y se convierte en el problema central de la psicología histórica humana, es decir, de la psicología social” (Vygotski 1995, Pág. 115).

Como sostienen Maturana y Varela (2003, Pág. 132), “la historia evolutiva del hombre, al estar asociada a la conducta lingüística, es una historia en la que se ha seleccionado la plasticidad conductual ontogénica que hace posible los dominios lingüísticos, y en la que la conservación de la adaptación del ser humano como organismo requiere su operar en dichos dominios y la conservación de dicha plasticidad”.

En caso de no darse las condiciones materiales para acceder a herramientas lingüísticas se produce el fenómeno que fuera denominado por Vygotski (1997) como “Primitivismo”, caracterizado por una incorrecta configuración de las funciones propias de la especie, consecuente no de una deficiencia orgánica sino cultural.

Las condiciones materiales para el acceso a la Lengua y otros constructos culturales implican, no sólo su utilización en el marco de actividades socialmente significativas sino también —considerando que no existe ni ambiente natural ni genes de la cultura— la delimitación de un espacio sociocultural que organice de modo coherente y estable los estímulos del medio, de manera que resulten operativos para la conducta y de modo que reúnan los requisitos neurofisiológicos de constancia, regularidad y pertinencia que posibilitan el aprendizaje del Lenguaje.

Como afirma Bruner, “La experiencia y la memoria del mundo social están fuertemente estructuradas no sólo por concepciones profundamente internalizadas y narrativizadas de la psicología popular, sino también por las instituciones enraizadas que una cultura elabora para apoyarlas e inculcarlas” (2006, Pág. 73). Es decir, que toda cultura está compuesta no sólo por la Lengua, la tradición y un sistema simbólico de intercambios, sino también por instituciones en las cuales se especifican y validan esos modos de intercambio mediante “un complejo aparato simbólico de mitos y reglamentos, precedentes, formas de hablar y pensar, e incluso uniformes” (Bruner, 1999, Pág. 48).

El Espacio de Socialización Primaria (ESP), el hogar, constituye, como formulara Winnicott (2007), la primera institución donde el niño se encuentra con un adulto, su cuidador principal, quien ejerce, para con él, determinadas funciones y tareas de manutención y transmisión cultural.

Asimismo, se conformaron en la historia de la Civilización distintos Espacios de Socialización Secundaria (ESS) fundados en otras instituciones a las que se puede concurrir desde la más tierna edad, donde se formalizan y organizan saberes ponderados relevantes para ser transmitidos de una generación a otra, especialmente, mediante la Lengua. La Escuela Primaria es la principal Institución Moderna destinada a dicho propósito. La concurrencia a la Escuela Primaria es de carácter obligatorio, desde los seis años de edad, en casi todos los países del mundo por cuanto, de acuerdo a tratados internacionales vigentes, la educación que allí se imparte es considerada un derecho universal.

De esta manera, en la sociedad humana organizada, distintos adultos, y en distintas instituciones, intervienen en el cuidado de la infancia y la transmisión lingüístico-cultural; promoviendo, así, el aprendizaje y desarrollo de las Funciones Superiores. Es preciso aludir, entre quienes se ocupan de posibilitar un correcto desarrollo, a los Adultos Responsables de la Terapia (ART) del Lenguaje, quienes

atienden a niños que padecen Trastornos de la Comunicación que afectan el adecuado dominio lingüístico. La profesión, de estos terapeutas tanto como los Espacios Terapéuticos donde la ejercen, constituyen construcciones históricas legitimadas por la sociedad para tal fin.

Es posible, en consecuencia, aseverar que la vida social del homo sapiens-sapiens implica y habilita, por su capacidad lingüística de producir cultura, múltiples formas de lo que Arias de Reyna y Recuerda (1998) denominan “Interacción Cooperativista y Altruista” que constituye un beneficio de la vida social de la especie; el cual coexiste con el riesgo de un “Cuidado Parental Mal Dirigido”, emergente de la misma condición.

Así, resulta comprensible que, como señalaran Winnicott (2007) y Vygotski (1995, 1997, 2006), en distintos Espacios de Socialización, Otra persona de Mayor edad que el niño (OM), pueda colaborar ampliando o complementando, en ciertas direcciones, funciones y tareas del hogar.

Fases de la Comunicación Humana, Desarrollo del Lenguaje y Dominio de la Lengua

Conforme avanza el Aprendizaje, la Comunicación y el Lenguaje pasan por distintas fases, que se evidencian en el dominio de la Lengua, antes de llegar a su “organización” lingüística final acorde a la convención social, tanto así como a su “integración” en lo que refiere al desarrollo del Sistema Nervioso Central (Bernaldo de Quiroz 1966).

Las Fases se rigen por las Leyes del Desarrollo formuladas por Wallon (1965a, 1976): de “Alternancia Funcional”, “Integración” y “Preponderancia”. Esto implica, como indicara también Vygotski (1996), que las fases son universales aunque no necesarias.

El tránsito por una fase no garantiza el paso a la siguiente puesto que, para ello, deben darse ciertas condiciones ambientales específicas que posibiliten la preponderancia de nuevas formas de comunicación, a partir de la asimilación y articulación de formas anteriores.

Determinados factores intervinientes en el desarrollo pueden provocar la desintegración de formas ya adquiridas y el retroceso a niveles lingüísticos preestablecidos.

Al no reducirse las competencias comunicativas a las competencias lingüísticas siempre pueden coexistir formas de comunicación de una u otra Fase.

La Primer Fase del Lenguaje y de la Comunicación es prelingüística, por lo que es denominada por Azcoaga, J, Bello, J, Citrinovitz, J, Derman, B y Frutos, W (1985) como “Primer Etapa de la Comunicación” o “Nivel Prelingüístico” del niño. Esta fase se extiende desde el nacimiento hasta los doce o quince meses de edad.

Al comienzo de este período, el niño no cuenta aún con recursos lingüísticos para la expresión, la que sólo puede realizar a través del llanto y la modificación de su tonicidad corporal, con la que da cuenta de su agrado y desagrado frente a situaciones internas o externas. La expresividad prelingüística del niño es respondida con una “Adaptabilidad Activa” (Winnicott 2007) de la madre o del principal Adulto Responsable en la Familia de sus cuidados (ARF), quien adopta cierto comportamiento en función de la lectura que hace de esa expresividad. A esta comunicación primaria entre el niño y el Adulto Responsable Ajuriaguerra (1975) la denomina “Diálogo Tónico”. En este diálogo, el niño utiliza el Lenguaje Preverbal del Gesto, caracterizado por ser de carácter reflejo o automático (Wolff 1959). Las primeras formas de expresión, con las que el niño manifiesta estados emocionales, son globales ya que involucran todo el cuerpo de manera descoordinada (Wallon, 1964) y similares a las que utilizan otras especies, por cuanto son de carácter filogenético.

Como observara Bruner (2002), una pauta de acción que se repite durante esta Primera Fase es la delimitación, por parte del Adulto Responsable, de un microcosmos de interacción rutinaria que posibilita al niño la anticipación y comprensión del acontecer. En este microcosmos de interacción, el adulto estimula y modela la sustitución lexicográfica de los modos arcaicos de expresión, mediante la interpretación y acompañamiento con palabras a las formas de comunicación prelingüística. El adulto hinca las intenciones comunicativas del niño en formas lingüísticas con el objetivo de que el pequeño devenga agente de uso de la Lengua, en distintos géneros de intercambios. De este modo, progresivamente, los gestos disociados comienzan a organizarse en relación a situaciones sociales y objetos exteriores de acuerdo con el “sistema de previsión y entendimiento mutuo” (Wallon, 1965b, Pág. 43) establecido con el Adulto.

De esta manera, durante esta Primera Fase, evoluciona el gesto, apareciendo la sonrisa social a los dos meses; la prensión, el señalar y el balbuceo a los cinco meses; siguiendo con la risa y la captación de gestos faciales simples en los otros. Además, a

partir de los dos meses de vida, *el Juego Vocal*, es decir, la repetición continua sonidos autoprovocados, junto al correcto desarrollo de las funciones vegetativas conectadas con Lenguaje (como ser la respiración, la masticación y la deglución), introducen al niño en el dominio propio e interoceptivo de músculos implicados en la fonación. Esto le permite transitar *la segunda etapa del Juego Vocal* que se extiende hasta los diez meses aproximadamente y se caracteriza por la posibilidad de imitar sonidos guturales y vocales simples del entorno. Hacia los diez meses, determinados sonidos van siendo inhibidos y otros, de acuerdo al reforzamiento que reciben del entorno, van convirtiéndose en fonemas que finalmente son integrados para la formulación de las primeras palabras de interés significativo. Estas primeras palabras que se denominan “Palabra Señal” y “Palabra Objeto” constituyen para el niño, en este nivel del desarrollo, parte integral de los objetos o situaciones, por lo que tienen un significado muy general, aunque supeditado a las condiciones materiales de existencia.

Hacia el final de esta Primer Etapa de Comunicación, el niño domina unas quince palabras, y comprende su nombre y órdenes simples, como el “dame y toma” (Bernaldo de Quiroz 1966).

La Segunda Fase del Lenguaje, denominada “Segunda Etapa de la Comunicación” o “Primer Nivel Lingüístico” (Azcoaga, J, Bello, J, Citrinovitz, J, Derman, B y Frutos, W 1985), corresponde al período comprendido entre los quince meses y los cinco años de vida aproximadamente.

Durante este período, de acuerdo con los parámetros generales del desarrollo, el niño termina de adquirir todos los fonemas de su Lengua local y multiplica su repertorio de palabras. La “palabra objeto” y “palabra señal” evolucionan hacia el uso de la denominada “palabra frase”, que se extiende hasta el segundo año de vida; momento en el que empieza a utilizar la “palabra yuxtapuesta”, conformada por la utilización de una misma “palabra pivote” a las que se le anexan diferentes palabras, denominadas “abiertas”, que le modifican el sentido. Se conforman así palabras “abiertas” de primer, segundo y tercer orden, que evolucionan hasta el armado logrado, hacia los tres años, de “frases simples” que se complejizan en la medida que aumenta también el repertorio lexical. Este repertorio oscila, en unas trescientas palabras a los dos años, mil a los tres años, mil quinientas a los cuatro y dos mil quinientas alrededor de los cinco.

Dentro de esta segunda Fase de la Comunicación, el segundo y tercer año de vida se caracterizan por el aprendizaje y desarrollo del “Lenguaje Externo”, que implica el dominio instrumental de la Lengua sobre el medio, resultante de la Inteligencia

Práctica (Vygotski 1995, 1996, 2006; Luria 1995) lo que habilita a que niño y adulto mantengan diálogos mediados por la Lengua aunque la lógica subyacente al proceso de codificación y decodificación lingüística de uno y otro difiere. La lógica difiere ya que las palabras pueden constituir para el adulto, en términos de Vygotski (1995), “conceptos”, es decir construcciones lógico-abstractas que median el pensamiento, mientras que para el niño ello todavía imposible puesto que su inteligencia es práctica y su pensamiento pre-verbal. Las palabras del niño constituyen “pseudoconceptos” o “conceptos para los demás”, es decir construcciones inherentes al contexto y a la experiencia directa, con significados o bien emergentes de asociaciones rudimentarias o bien, como ocurre en la mayoría de los casos, otorgados por adultos con fines prácticos y concretos.

Hacia los tres años, producto del creciente aprendizaje del Lenguaje Instrumental, que asimismo continúa perfeccionándose, aparece en el niño el denominado por Piaget (1966; 1968) “Lenguaje Egocéntrico” o “Monólogo Infantil”, que refiere al habla sin fines comunicativos aparentes, que perdura hasta los siete años aproximadamente. El Lenguaje Egocéntrico constituye, desde la perspectiva sociohistórico cultural de las FCS, de acuerdo con Vygotski (1995, 2006) y Luria (1980, 1988, 1995) un “Lenguaje Transicional” entre el “Lenguaje Exterior”, que tiene finalidad comunicativa e instrumental, y el “Lenguaje Interior”, que sirve para organizar el pensamiento y el comportamiento³. El Lenguaje de Transición constituye la continuación del diálogo originario mantenido con el Adulto, quien significaba el mundo e indicaba el modo de operar sobre él, pero utilizado ahora para lidiar independientemente con la naturaleza. El Lenguaje Transicional implica la utilización de elementos externos de la Lengua (que se abrevian progresivamente hasta devenir internos) para la resolución de problemas; constituyendo el modo de tránsito del “habla preintelectual” y del “pensamiento preverbal” al Pensamiento mediatizado lingüísticamente. Por tal motivo, el Lenguaje Transicional se evidencia en las diversas

³ Aunque Piaget (1966, 1968) denomina a dicho Lenguaje como “Egocéntrico” porque entiende que constituye una producción espontánea centrada en la perspectiva y actividad particular del niño — resultante de la emergencia del Pensamiento que opera con símbolos o nociones individuales de los signos que encuentra— que posibilita el tránsito hacia la verdadera Comunicación Social. La cual, a su criterio, no está dada desde el inicio de la vida sino que se efectiviza hacia los siete años, cuando la interacción humana posibilita la fijación de correspondencias semióticas —que aseguran reciprocidad y coherencia— y cuando emerge la capacidad de efectuar operaciones lógicas que posibilitan el descentramiento del sujeto y el desapego de la noción individual del signo.

situaciones en que el niño debe resolver solo un problema donde, entonces, recrea el diálogo que mantendría con un adulto para lograr la solución adecuada, produciéndose, así, el solitario “farfuleo” (Wallon 1976). Asimismo, se pone de manifiesto en los ya mencionados Juegos de Situaciones Dialógicas Pretendidas, donde el niño utiliza, de manera independiente, el Lenguaje para la resolución de una Situación Ficcional.

Además, en este nivel lingüístico, el creciente aprendizaje del Lenguaje Instrumental, que envuelve una conciencia práctica, contextual y social de la realidad, al comenzar su tránsito hacia la internalización, conlleva la entrada a la conciencia individual. La toma de conciencia de la individualidad se manifiesta en el “oposicionismo” que establece el niño frente a los decires de otros, con el que intenta afirmar su personalidad y existencia particular (Wallon 1964, 1965a, 1996b, 1976; Vygotski 1996). La toma de conciencia de la existencia individual abarca la posibilidad de enunciar un “yo”; supone el desdoblamiento respecto al Lenguaje del Adulto e implica la introducción a nuevos dominios sintácticos y semánticos. Así también, el creciente dominio de la Lengua y la progresiva independización movilizan a buscar explicaciones propias sobre la realidad. Por esto, sobre los cuatro y cinco años de edad, el niño pregunta sobre las causas y modos de funcionamiento del mundo. Comienza, entonces, a tomar preponderancia la “narrativa” que, además de una modalidad discursiva, como observaran Wallon (1979) y Bruner (2004), constituye una modalidad de funcionamiento cognitivo tendiente a lograr la comprensión y explicación del acontecer. La modalidad narrativa de pensamiento prefigura la lógica y la representación y se evidencia en los relatos realizados por el niño; que suelen tomar formas fantásticas, ya sea por inculcación del adulto o por constituir una producción espontánea que toma dicho carácter por no hallarse aun desarrollada la noción de causalidad abstracta.

Finalmente, la denominada por Azcoaga, J, Bello, J, Citrinovitz, J, Derman, B y Frutos, W (1985) “Tercer Etapa de la Comunicación” o “Segundo Nivel Lingüístico”, corresponde a la Tercera Fase del desarrollo del Lenguaje y se extiende desde los cinco a los doce años.

En este último período, que se divide en dos subfases, el niño termina de completar y perfeccionar el dominio lingüístico del entorno, para la expresión y la comprensión.

Durante la primer subfase, que va desde los cinco a los siete años, decrece considerablemente el monólogo infantil pues termina de conformarse el Lenguaje

Interior, vehículo del Pensamiento, caracterizado por ser predicativo, semántico (con preponderancia del sentido sobre el significado) y por operar independientemente del contexto y de los objetos a los que refiere. Además, el Lenguaje Externo termina de organizarse y consolidarse de acuerdo con la Lengua Local, en su aspecto sintáctico, semántico y fonológico. Así, hacia los siete años, momento en el cual comienza la escolaridad obligatoria, el niño ya es capaz de comunicarse de manera similar a la de los adultos.

Durante la segunda subfase, que va de los siete a los doce años, sólo son observables rastros del monólogo infantil en circunstancias específicas que impiden su inhibición. El dominio de la Lengua posibilita emprender otros aprendizajes como la lectoescritura y el cálculo cuya enseñanza en la Escuela Primaria Obligatoria (EPO), implica la complejización de estructuras sintácticas y clasificaciones semánticas, que posibilitan conducir al niño al campo de las Operaciones Lógicas y del Pensamiento Conceptual. Estas operaciones inaugurarán, en lo sucesivo, nuevas formas de comunicación de carácter abstracto, pero, de todas maneras, no suprimirán la existencia de la modalidad narrativa del Pensar, ni del Pensamiento mediado por pseudoconceptos.

Delimitación del Retardo Funcional (expresivo-comprensivo) en la Adquisición del Lenguaje: Nomenclaturas Diagnósticas Contemporáneas y Debate Actual sobre su Etiología, Pronóstico y Tratamiento;Error! Marcador no definido.

Como se arguyó, el aprendizaje del Lenguaje posibilita atravesar por diferentes fases de desarrollo que se evidencian en el dominio de competencias lingüísticas y comunicacionales.

En esta Investigación se abordan casos de niños que padecen *Retardo Funcional (expresivo-comprensivo) en la adquisición del Lenguaje (RFL)*, el cual implica una deficiente organización de la Lengua (en su dimensión fonológica, morfo-sintáctica, semántica, lexical y/o narrativa) respecto a los parámetros establecidos para cada fase, que afecta tanto a la elocución como a las posibilidades de comprensión acordes; así como a todos los procesos de aprendizaje de Funciones Superiores que requieren del Lenguaje debidamente integrado y de la Lengua correctamente organizada.

El RFL tiene una etiología aun desconocida, es decir que para su diagnóstico es imprescindible que el mismo no responda a ninguna perturbación orgánica —genética, congénita o adquirida— comprobable. Asimismo, para su diagnóstico, el RFL no debe

ser consecuencia de un trastorno emocional tipificado, ni responder a la privación de exposición a la Lengua, ni a la privación afectiva.

El RFL tiene una evolución variable de acuerdo al grado de afectación y, fundamentalmente, al momento de la detección; siendo su pronóstico favorable de mediar una Intervención Terapéutica Temprana. De acuerdo con la literatura clásica (Bouton 1976), y como lo confirma una investigación reciente (Acosta Rodriguez V, Moreno Santana A y Axpe Caballero A 2012), el grado de compromiso lingüístico afectado, la necesidad de la intervención terapéutica para alcanzar un desarrollo normal del Lenguaje, y las severas consecuencias que tiene el RFL sobre otros aprendizajes, es lo que lo diferencia de un *Retraso Simple o Discreto del Lenguaje*. El Retardo Simple refiere, únicamente, a una lentificación en el Proceso de Adquisición del Lenguaje (PAL).

La intervención temprana sobre el RFL posibilita que el déficit no se consolide y que los niños que lo padecen puedan alcanzar el dominio lingüístico necesario para transitar por los distintos niveles de la Educación Formal (Prathanee B, Thinkhamrop B, Dechongkit S 2006 y Kamhi AG, Clark MK 2013).

Co-existen distintos modos de nominar al RFL. Se utiliza en esta investigación la categoría de *Retardo Funcional (expresivo-comprensivo) en la adquisición del Lenguaje* por su carácter fenomenológico y descriptivo en el marco de la vigente discusión sobre la naturaleza de este padecimiento, su etiología, pertinente criterio diagnóstico y tratamiento. Asimismo, es posible afirmar, a sabiendas de que en las ciencias del Lenguaje “la descripción de las perturbaciones nunca es neutra; depende del modelo de análisis elegido” (Ducrot y Todorv, 2011), que se utiliza principalmente esta categoría por:

- ubicar la dificultad específica en el Proceso de Adquisición del Lenguaje.
- referir al desfasaje entre el tiempo lógico y cronológico de la adquisición lingüística, sin homologar o negar uno y/u otro; lo cual posibilita, como indicara Vygotski (1996), evaluar e intervenir, no sólo sobre el grado de desfasaje sino también, sobre el nivel de desarrollo potencial.
- señalar lo perturbado como funcional, lo cual posibilita sostener la pregunta por los factores del contexto de aprendizaje intervinientes en la configuración del Retardo.

En la bibliografía clásica sobre el tema se pueden encontrar referencias al RFL, bajo las nomenclaturas de *Afasia Evolutiva o Disfasia* (Ajuriaguerra 1975, Bouton 1976).

Actualmente convergen diferentes denominaciones diagnósticas que refieren al RFL:

- En el Texto Revisado de la Cuarta Edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM IV-TR-2002), el RFL aparece contenido dentro de los “Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia”, integrando allí el elenco de los “Trastornos de la Comunicación”, donde es definido como “Trastorno Mixto del Lenguaje Receptivo-Expresivo de Tipo Evolutivo”.
- En la décima versión de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE 10), el RFL se incluye en el capítulo “Trastornos Mentales y del Comportamiento”, dentro de los “Trastornos del Desarrollo Psicológico”, donde integra los “Trastornos específicos del Desarrollo del Habla y del Lenguaje”, siendo tipificado como “Trastorno del Leguaje Receptivo”.
- En Argentina, goza de legitimidad académica la categoría —de Retardo Funcional (expresivo-comprensivo) en la Adquisición del Lenguaje— utilizada en esta Tesis, así como la clasificación que profiere el DSM-IV. Así también, el RFL es usualmente identificado como “Retardo del Lenguaje de Patogenia Anártrica-Afásica”, tal como lo define Azcoga (1981, 1985 y 1997), quien pretende, con dicha terminología, señalar que se hayan afectados los mismos analizadores centrales (verbal y cinestésico motor verbal) que, en la adultez, tras una lesión, determinan una afasia o anartria .
- En Europa, Estados Unidos, y cada vez más con mayor frecuencia en distintas partes del mundo, la terminología usual, para aludir al RFL, es la de “Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)”. Esta denominación, se popularizó a partir de un estudio de Stark R y Tallal P (1981) que pretendía delimitar claramente las características del RFL para optimizar el criterio diagnóstico. Esta delimitación como indica Lara E (2001), tuvo varios intentos de sub-clasificación. La sub-clasificación más consistente, que se corresponde con el criterio diagnóstico de RFL, es la de “Trastorno Específico del Desarrollo del Lenguaje, de tipo Expresivo-Receptivo”, que realizaron Conti-Ramsden G y Botting N (1999) tras

revisar la sub-clasificación del TEL que efectuaran Rapin I y Allen D (1983) y Rapin I (1996), que sirviera, desde entonces, para múltiples aproximaciones clínicas e investigativas en el tema.

De cualquier manera, más allá de los múltiples modos de referirse al RFL, como señala Maldonado (2011), el diagnóstico de niños que padecen TEL no ha seguido parámetros consistentes puesto que:

- existe una gran variabilidad individual.
- a veces resulta difícil discriminar qué es normal y qué no.
- en la evaluación de aspectos lingüísticos por separado no todos se revelan afectados (incluso el aspecto morfosintáctico que, según Leonard (2000) es una constante de afectación en todos los niños con TEL).
- no existe aún una prueba que articule la exploración coherente de las diversas dimensiones del Lenguaje para el diagnóstico de TEL.

Las dificultades en la clasificación diagnóstica obedecen a que, durante el desarrollo, y en particular durante el período crítico, puesto que el Lenguaje no ha sido aun integrado ni la Lengua organizada, es difícil encontrar retardos puros que involucren, de modo permanente, un área o dimensión específica de la Función Superior. Además, la dificultad en la delimitación diagnóstica se inscribe en el debate actual sobre la naturaleza del RFL o TEL.

Las discusiones contemporáneas pueden agruparse del siguiente modo:

- En relación a la función cerebral superior afectada en el RFL o TEL:
 - Existen quienes sostienen que el RFL o TEL es fácticamente un problema que afecta específica y únicamente al desarrollo del Lenguaje, tal como parecen demostrarlo las investigaciones de Palma M, Valdes D, Coloma C (2011); Arboleda-Ramírez A y otros (2007); y de Van der Lely H, Rosen S, McClelland A (1998).
 - Existen quienes consideran que el RFL o TEL constituye un problema generalizado de la cognición que involucra múltiples funciones cognitivas, y en particular la memoria y atención, tal como sugieren las investigaciones de Coelho S, Petrucci Alburequerque C y Rodriques

Simoes M (2013); Verche E, Hernandez S, Quintero I y Acosta V (2013) (2013); y de Lum JA, Gelgic C y Conti-Ramsden G (2010).

- Existen quienes sostienen que el RFL o TEL es consecuencia de una dificultad en el Procesamiento General de la Información, como señalan Ullman MT y Pierpont EI (2005); o bien consecuencia de un déficit en el Procesamiento Secuencial de la Información, como sugiere el estudio de Hsu HJ y Bishop DV (2014).
- Existen quienes tienen la convicción de que el RFL o TEL está asociado a un déficit nervioso central del procesamiento auditivo, como indican las pesquisas de Rinker T, Hartmann K, Smith E Reiter R, Alku P, Kiefer M y Brosch S (2014); Ferguson MA, Hall RL, Riley A y Moore DR (2011); Čeponienė R, Cummings A, Wulfeck B, Ballantyne A y Townsend J (2009); y de Dlouha O, Novak A y Vokral J (2007).
- En relación a la etiología del RFL o TEL:
 - Existen investigadores que tienen la convicción de que el origen del RFL o TEL debe buscarse en el genoma humano. Así, convergen en la actualidad investigaciones que sugieren que la causa, de por lo menos algunas variantes del TEL, se encuentra en una alteración genética del niño (Benítez-Burraco A 2008; Benitez-Burraco A 2005) y otras que sugieren que se haya en el entrecruzamiento de ciertos cromosomas paternos con ciertos otros cromosomas maternos (Nudel R y Otros 2014; IMGSA 2014)
 - Existen investigaciones que evidencian que: 1- existen Terapeutas del Lenguaje que conciben que la etiología del TEL es socio-ambiental y radica en la modalidad de interacción originada al interior de la familia (Keyserlingk L, Castro P y Carrasco J 2013) y 2- existen factores socio-ambientales comunes en los niños con TEL—fundamentalmente: nivel de educación del Adulto Responsable en la Familia (ARF) y nutrición—(Graves, T 2003). Además, aunque no involucraron directamente a niños con RFL, se tienen en cuenta, en las discusiones sobre la etiología de este padecimiento, las investigaciones de:
 - Hart B y Risley T (2003), quienes descubrieron que los niños que, durante los primeros tres años de vida, resultan implicados por sus padres en una mayor cantidad de situaciones dialógicas

mediadas por una mayor cantidad de palabras, denotan a posteriori un mayor dominio lingüístico y un mejor rendimiento académico.

- Weizman Z.O y Snow C.E (2001), quienes evidenciaron que el diálogo temprano de los adultos responsables con los niños a cargo, cuanto más diversificado y sofisticado (es decir mediado por construcciones lingüísticas complejas que se hayan por encima de las posibilidades de enunciación o comprensión espontánea del niño), produce mayores situaciones en las que el adulto puede obrar como andamio para que el niño alcance un mayor desarrollo del Lenguaje y genera un mayor dominio lingüístico y un mejor rendimiento académico. Asimismo, constataron que, aunque la Lectura de Cuentos es muy rica en el intercambio de palabras, las situaciones dialógicas más propensas a estar mediadas por un léxico sofisticado son aquellas que tienen lugar durante el Juego y la Comida. Además, notaron que cuando el adulto obra como andamio acelera el proceso de aprendizaje de palabras complejas.

El debate actual refleja que aun no existe consenso respecto a la naturaleza del RFL, ni respecto a cómo los genes y la experiencia intervienen de manera específica en el desarrollo normal y patológico del Lenguaje.

El debate actual ha influido sobre los Adultos Responsables de la Terapia (ART) con niños que padecen RFL o TEL —Neuropsicólogos, Logopedas, Fonoaudiólogos, Terapeutas del Lenguaje— aunque respecto a la clínica específica existe un mayor acuerdo.

La Terapia del Lenguaje contemporánea goza de buena reputación y se ha constatado su eficacia y pertinencia para la evolución favorable de niños con TEL (Goorhuis-Brouwer SM y Knijff WA 2002).

La terapia del Lenguaje contemporánea se alejó del modelo de tratamiento, centrado en el niño, donde se realizan ejercicios estereotipados sobre la dimensión lingüística afectada.

La Terapia del Lenguaje con niños que padecen RFL, como señala Moreno-Flagge (2013), tiende, hoy, a involucrar a los padres y a centrarse en el establecimiento

de situaciones dialógicas espontáneas motivadas por episodios cotidianos o promovidos desde el Juego o el Relato de Cuentos.

En el marco terapéutico, con niños con RFL, resulta pertinente, como sugieren diversos siguientes estudios:

- Adaptarse a las posibilidades de comprensión y expresión del niño e intervenir en el Diálogo con él —mediante preguntas, re-preguntas, re-formulaciones— con el objetivo de remodelar la conversación y brindarle modelos correctos de usos de la Lengua que le posibiliten avanzar en el aprendizaje del Lenguaje (Nelson KE, Camarata SM, Welsh J, Butkovsky L y Camarata M 1996).
- Involucrar a los padres en diálogos con los niños que se mantienen en el marco terapéutico a fin de que, en la interacción, aprendan a utilizar modelos conversacionales pertinentes para promover el aprendizaje del Lenguaje que puedan, luego, ser replicados en otros contextos (Allen J y Marshall CR 2011).
- Promover la comprensión y producción de narraciones mediante la escenificación de situaciones reales o fantasiosas acompañadas, a posteriori, de diálogos tendientes a producir un relato de las mismas que posibilite intervenciones pertinentes para desarrollar esa dimensión del Lenguaje (Maggiolo Landaeta M, Coloma Tirapegui C y Pavez Guzmán M 2009).
- Utilizar la Lectura de Cuentos infantiles ya que la narrativa y los gráficos son útiles para interesar al niño, contextualizar y brindar elementos de referencia que facilitan el establecimiento de diálogos en los que intervenir para, brindar modelos correcto de uso de la Lengua o, ayudar al niño a lograr la expresión o comprensión adecuada (Justice LM y Ezell HK 2004).
- Realizar, mediante el diálogo —para ampliar las posibilidades de comprensión y expresión— intervenciones tendientes a desarrollar la capacidad de efectuar inferencias (Monfort I y Morfort M 2013). Y utilizar la Lectura de Cuentos como elemento contextualizador referencial para establecer dichos diálogos (Desmarais C, Nadeau L, Trudeau N, Filiatrault-Veilleux P y Maxès-Fournier C 2013)
- Respetar los principios neurológicos básicos para el aprendizaje: variabilidad, complejidad y consolidación dependiente del sueño (Alt M, Meyers C y Ancharski A 2012).

Además de estas estrategias de intervención legitimadas por la clínica y los citados estudios, existen ART que —convencidos de que un déficit en el procesamiento central auditivo subyace al RFL— realizan para con los niños, en el espacio terapéutico, una ejercitación sistemática e intensiva sobre el proceso análisis y síntesis de los componentes fonológicos del Lenguaje. Para esta ejercitación, se suele utilizar el popular programa de computadora “Fast for Word”, que fuera creado en 1996 por Tallal P, Merzenich M, Jenkins W y Miller S, para mejorar la discriminación e identificación fonológica. Sin embargo, la implementación de este programa para el tratamiento de niños con TEL es controvertido, ya que mientras algunas investigaciones aseguran su efectividad (Tallal P 2000; Rogowsky BA, Papamichalis P, Villa L, Heim S y Tallal P 2013), otras concluyen que no aporta mejoras significativas (Cohen W y otros 2005; Strong G, Torgerson C, Torgerson D y Hulme C 2011).

Finalmente, otra estrategia de intervención terapéutica constituye la recomendación a padres sobre cómo promover el aprendizaje del Lenguaje. Si bien éste es un tema controvertido —debido a que fuera del contexto terapéutico no es posible monitorear lo que acontece— existe una tendencia a realizar recomendaciones. Esta tendencia resultó ser legitimada por investigaciones recientes que reconocen que los Adultos Responsables en la Familia tienen la capacidad de: 1- adaptar su Lenguaje a las posibilidades de comprensión de los niños con TEL, y 2- efectuar intervenciones dialógicas, durante la Lectura de Cuentos, tendientes a promover el desarrollo del Lenguaje en estos niños (Barachetti C y Lavelli M 2011; Majorano M y Lavelli M 2014).

MATERIALES y MÉTODOS

MATERIALES Y MÉTODOS

Enfoque, Alcance y Diseño de la Investigación

La presente Tesis —de acuerdo con la tipología clasificatoria compilada por Hernández Sampieri R, Fernández Collado C y Baptista Lucio P (2008)— constituyó un Proceso Investigativo Mixto, con un enfoque dominante de carácter Cualitativo, de alcance Descriptivo y de Diseño Narrativo de Tipo Tópico. Se estudiaron de modo descriptivo y comparado —conforme al relato de Adultos Responsables en la Familia (ARF) y de Adultos Responsables de la Terapia del Lenguaje (ART)— características de las *Situaciones Dialógicas y Lúdicas, mediadas por la Lengua*, que, *durante los primeros cinco años de vida*, Niños Sin Dificultades en la adquisición del Lenguaje (NSD) y Niños que padecen Retardo Funcional (expresivo-comprensivo) en la adquisición del Lenguaje (NRFL), encontraron en el *Espacio de Socialización Primaria*, o podrían haber encontrado en caso de que hubieran asistido a *Espacios de Socialización Secundaria* y/o al *Espacio Terapéutico* destinado a la atención de dicho Retardo.

Período y Lugar de la Investigación

La presente Investigación se realizó en la ciudad de Rosario de la provincia de Santa Fe, Argentina, desde Enero de 2010 hasta Septiembre de 2014. En el Servicio de Fonoaudiología del “Hospital Provincial”, ubicado en calle Leandro N Alem 1450 del Distrito Centro de la ciudad. Y en un Consultorio Fonoaudiológico Privado del mismo Distrito.

Muestras de Estudio

Conforme con el enfoque, diseño y objetivos previstos en esta investigación, se trabajó con tres Muestras Dirigidas —que pueden cualificarse como “homogéneas” (según Hernández Sampieri R, Fernández Collado C y Baptista Lucio P 2008) ya que las unidades que integran a cada una comparten una característica en común— a saber:

1. Muestra de ARF de NSD. Responsables en la Familia de Niños que, a los seis años de edad, cuando se disponían a iniciar la Escuela Primaria Obligatoria (EPO) evidenciaron un dominio de competencias lingüísticas y comunicacionales acorde a lo esperable para la edad.

2. Muestra de ARF de NRFL. Responsables en la Familia de Niños que, a los seis años de edad, cuando se disponían a iniciar la EPO, fueron derivados a Tratamiento Fonoaudiológico, por diagnosticárseles —conforme DSM IV-TR— “Trastorno Mixto del Lenguaje Receptivo–Expresivo de tipo Evolutivo”.
3. Muestra de ART de NRFL. Licenciados en Fonoaudiología que atendían, en particular durante el período de los primeros cinco años de vida, a Niños que presentaban “Trastorno Mixto del Lenguaje Receptivo–Expresivo de tipo Evolutivo”.

Todos los NSD y todos los NRFL, sobre los que se recogió información para la investigación, concurrían a una Escuela Primaria Pública del Distrito Centro de la ciudad de Rosario, Argentina. La Licenciada en Fonoaudiología, Leticia Ureta Manus —responsable de la evaluación, diagnóstico y derivación a tratamiento, de los niños que se disponían a realizar la escolaridad en dicho establecimiento— fue quién suministró la información diagnóstica y realizó una convocatoria abierta a todos los ARF de NSD y de NRFL que quisieran participar de este estudio.

La Muestra de ARF de NRFL estuvo integrada por doce sujetos que decidieron participar de la investigación. Visto que dos ARF tenían a su cargo dos NRFL cada uno, el total de NRFL, sobre los que se recogió y analizó información, fue de catorce (nueve varones y cinco mujeres).

Para una mejor operativización de la recolección y análisis de datos, se limitó a doce la cantidad individuos que integró la Muestra de ARF de NSD. Por idénticos motivos se seleccionó, de entre los voluntarios, diez que brindaran información sobre un niño a cargo y dos que lo hicieran sobre dos niños a cargo. De esta manera, el total de NSD, sobre los que se recogió y analizó información, también fue de catorce (diez varones y cuatro mujeres).

Los Muestra de ART de NRFL estuvo delimitada por doce Licenciados en Fonoaudiología que atienden en el Hospital Provincial de Rosario, institución a la cual, a su vez, fueron derivados para tratamiento, los NRFL evaluados por la Licenciada Ureta Manus.

Método y Procedimientos

Se utilizó en esta investigación el método de Análisis y Síntesis.

El instrumento y técnica de Recolección de Datos empleado, personalmente en todos los casos, fue el de la Entrevista Semiestructurada con preguntas abiertas y cerradas, cuyos modelos se anexan (Ver anexos 1, 2 y 3).

Los ARF de NRFL y ART de NRFL fueron entrevistados en privado, en un consultorio del Servicio de Fonoaudiología del Hospital Provincial de Rosario, asignado y autorizado por la Jefa de dicha área, la Fonoaudióloga Elba Lizzi. Y todos los ARF de NSD fueron entrevistados, también en forma privada, en el Consultorio de Fonoaudiología de la Licenciada Leticia Ureta Manus.

Las entrevistas fueron transcriptas de manera completa y numeradas de uno a doce según cada grupo de entrevistados, a saber: grupo de ARF de NSD (Ver anexo 4), grupo de ARF de NRFL (Ver anexo 5) y grupo de ART de NRFL (Ver anexo 6).

A posteriori, se realizó el análisis y la síntesis de los datos obtenidos de cada grupo de entrevistas (Ver anexos 7, 8 y 9). Este trabajo se llevó a cabo a través de:

- la cuantificación de códigos asignados a categorías de respuesta preestablecidas para las preguntas cerradas
- la cuantificación de códigos asignados a unidades de significación narrativa, descubiertas y categorizadas tras el análisis del material recogido de las respuestas a preguntas abiertas

Para incrementar la confiabilidad y la credibilidad, el análisis y síntesis de estos datos fue controlado por una profesional entrenada, la Psicóloga Vanina A. Garcia.

Los datos emergentes de cada grupo de entrevistas, ordenados conforme a la estadística descriptiva, se expusieron de manera comparada en el capítulo “Resultados Obtenidos”. Se utilizaron, para su presentación, tablas de doble entrada y gráficos de barras agrupadas. En el capítulo “Resultados Obtenidos” se expusieron también —para apreciar con mayor sensibilidad y acrecentar la consistencia y coherencia interna de las características diferenciales emergentes del contraste de datos— resultados derivados de cálculos inferenciales (Ver anexos 10, 11, 12, 13) que señalan si las diferencias observadas son estadísticamente significativas. Sin embargo, por las características del enfoque y las muestras de trabajo (no probabilísticas) de esta pesquisa, los resultados de la estadística inferencial aplicada son útiles para valorizar el análisis descriptivo de las diferencias halladas pero no pueden ser extrapolados a la población. Se utilizaron Test No Paramétricos ya que se trabajó con variables categóricas, y debido a que éstos Test no hacen suposiciones acerca de la naturaleza de la población de la que se obtuvieron

los datos, ni de sus parámetros. Para valorar el resultado de los Test, se fijaron Niveles de Significación de: 0,05, 0,01 y 0,001. Los Test contemplados para el análisis inferencial de los resultados obtenidos fueron:

1. el Test Unilateral para Muestras Independientes, creado por Ronald Fisher, que advierte la significación de las desviaciones estadísticas entre resultados emergentes de datos nominales.
2. el Test Unilateral para Muestras Independientes, creado por Frank Wilcoxon, que advierte la significación de las desviaciones estadísticas entre resultados emergentes del análisis datos ordinales.
3. el Test Bilateral para Muestras Relacionadas, creado por Quinn Michael McNemar, que determina la significación de cambios entre datos emparejados.

Los resultados obtenidos, a fin de facilitar su lectura e interpretación, fueron organizados y presentados, en el capítulo homónimo, en cuatro ejes, a saber:

- EJE 1) Sobre la mediación lingüística del ARF u OM para con el niño durante la fase prelingüística de la comunicación humana en el ESP.
- EJE 2) Concurrencia regular a ESS durante los primeros cinco años de vida previos al ingreso a la EPO.
- EJE 3) Situaciones dialógicas y actividades lúdicas en los primeros cinco años de vida en ESP, ESS y ET según los ARF de NSD, ARF de NRFL y ART de NRFL.
- EJE 4) Valoración del correcto dominio de la Lengua y actividades dispuestas para con los niños consideradas promotoras del aprendizaje del Lenguaje.

En las “Discusiones” se expuso el análisis cualitativo de los resultados obtenidos a la luz del conocimiento actual del tema investigado. En éste capítulo, las categorías implementadas para el análisis descriptivo e inferencial de datos, fueron integradas a categorías de mayor amplitud conceptual, desarrolladas en el “Marco Teórico Referencial”.

Las “Conclusiones” se redactaron en estricta correspondencia con el enfoque de la investigación y los “Objetivos” previstos. Y en el acápite final: “Consideraciones Finales y Recomendaciones”, se justipreció lo concluido en el marco del estado actual del tema abordado en la Tesis y se efectuaron sugerencias para la práctica profesional y para la construcción de líneas de investigación pertinentes.

Material utilizado para el Procesamiento de la Información

Se utilizó para la elaboración de la Tesis una computadora con microprocesador Pentium y sistema operativo Windows 7. Se procesaron los textos con Microsoft Office Word 2007. Y se realizaron las tablas y gráficos con Microsoft Office Excel 2007. Para la realización de cálculos estadísticos inferenciales, se usó el Programa “Statistical Package for the Social Sciences”, en la versión SPSS 15.0.1.

Aspectos Éticos

Los principios éticos para las investigaciones médicas con seres humanos que sostiene la Organización Mundial de la Salud sustentaron la presente Tesis.

De esta manera y de acuerdo con ellos:

- Se solicitó consentimiento formal y detalle de tareas realizadas a Profesionales Colaboradores y Responsables de los Espacios Institucionales donde se llevó a cabo la investigación —Fonoaudióloga Elba Lizzi; Licenciada Leticia Ureta Manus; Psicóloga Vanina A. Garcia— (Ver Anexo 14).
- Se respetó la voluntad de la Escuela de permanecer en el anonimato.
- Se garantizó el anonimato de los niños evaluados y de los ARF y ART entrevistados.
- Se entrevistó sólo aquellos ARF y ART que dieron su consentimiento para participar como voluntarios de la Investigación.
- Se comunicó de manera explícita a los entrevistados el Tema de Investigación y se les concedió la posibilidad de interrumpir la entrevista si así lo deseaban.
- Se comunicó de manera explícita a los entrevistados el Tema de Investigación y se les concedió la posibilidad de interrumpir la entrevista si así lo deseaban.

RESULTADOS OBTENIDOS

RESULTADOS OBTENIDOS

A modo de reseña, la cantidad total de individuos sobre la que se recogió y analizó la información es la siguiente: a) ARF de NSD: 12, b) ARF de NRFL: 12, c) ART de NRFL: 12, d) NSD: 14, y e) NRFL: 14.

EJE 1) SOBRE LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA DEL ARF U OM PARA CON EL NIÑO DURANTE LA FASE PRELINGÜÍSTICA DE LA COMUNICACIÓN HUMANA EN EL ESP.

Habla dirigida al niño durante la Fase Prelingüística de la Comunicación, según los ARF

Todos los ARF de NSD y de NRFL sostuvieron que ellos u OM le hablaban al niño, durante la Fase Prelingüística de la Comunicación (primer año de vida).

De manera **Regular**, consideraron que le hablaban, todos los ARF de NSD y nueve ARF de NRFL. De manera **No Regular**, valoraron que lo hacían, tres ARF de NRFL.

Tabla N°1. Habla de OM dirigida al niño durante la Fase Prelingüística de la Comunicación, según los ARF.

<i>Frecuencia del habla dirigida al niño durante el primer año de vida</i>	<i>Según ARF de NSD</i>	<i>Según ARF de NRFL</i>	<i>Total</i>
<i>Regular</i>	12	9	21
<i>No regular</i>	0	3	3
<i>Total</i>	12	12	24

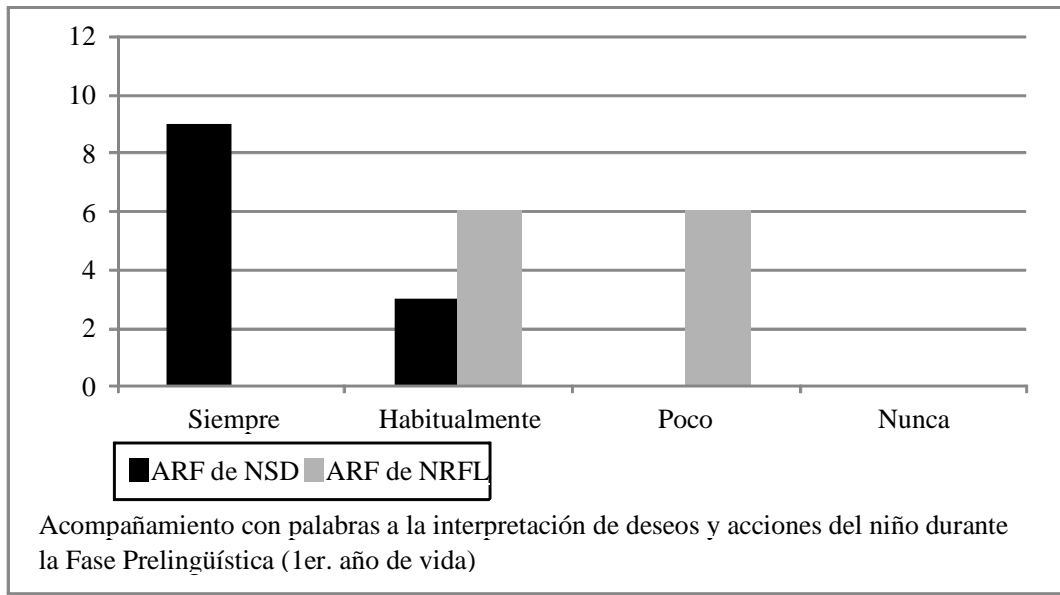
La diferencia observada entre la distribución de frecuencias de ambos grupos, respecto a la frecuencia del habla dirigida al niño durante el primer año de vida, no resulta estadísticamente significativa ($p=0,109$).

Acompañamiento con palabras a la interpretación de los deseos y acciones del niño durante la Fase Prelingüística de la Comunicación, según los ARF

Todos los ARF de NSD y de NRFL sostuvieron haber acompañado con palabras la interpretación de deseos y acciones del niño, durante la Fase Prelingüística de la Comunicación. Entre los ARF de NSD, nueve consideraron que **Siempre** y tres que **Habitualmente**, ellos u OM, lo hacían. Entre los ARF de NRFL, seis consideraron que

Habitualmente y otros seis que **Poco** acompañaban con palabras, ellos u OM, las mencionadas interpretaciones, durante dicha fase.

Gráfico N°1. Acompañamiento con palabras a la interpretación de los deseos y acciones del niño, durante la Fase Prelingüística de la Comunicación, según los ARF.



La diferencia observada entre la distribución de frecuencias de ambos grupos, respecto al acompañamiento con palabras a la interpretación de los deseos y acciones del niño, resulta estadísticamente significativa ($p < 0,001$; según Prueba de Wilcoxon para muestras independientes).

EJE 2) CONCURRENCIA REGULAR A ESS DURANTE LOS PRIMEROS CINCO AÑOS DE VIDA PREVIOS AL INGRESO A LA EPO.

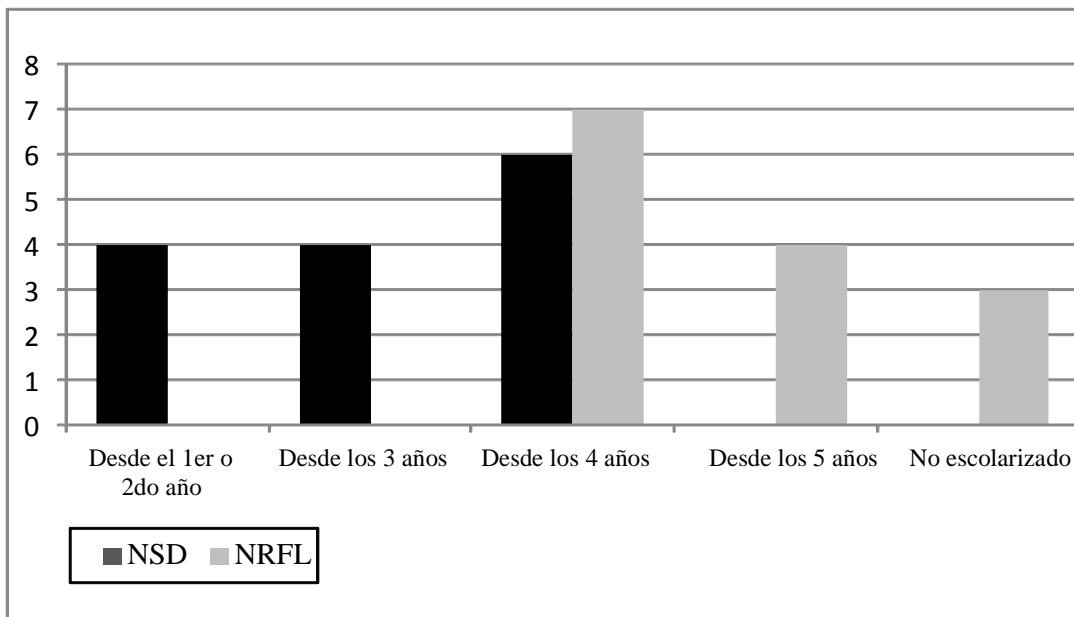
Escolarización de los NSD y NRFL previa al ingreso a la Escuela Primaria Obligatoria (EPO), según los ARF

Todos los NSD concurrieron a *Preescolar* (para niños de cinco años de edad) y a *Jardín de Cuatro* (para niños de cuatro años de edad). A su vez, ocho fueron a *Jardín de Tres* (para niños de tres años de edad) y cuatro de esos ocho también a *Jardín Maternal* (para niños menores a tres años de edad).

Entre los NRFL, tres *no fueron escolarizados* previo a la EPO; once asistieron a *Preescolar*, y siete de esos once concurrieron también a *Jardín de Cuatro*.

Antes de los cuatro años, fueron escolarizados ocho NSD y ningún NRFL.

Gráfico N°2. Escolarización de los NSD y NRFL previa a la EPO, según los ARF.



Conforme a una clasificación dicotómica (escolarizado – no escolarizado, antes de los cuatro años), la diferencia observada entre la distribución de frecuencias de los NSD y de los NRFL resulta estadísticamente significativa ($p < 0,01$; según Test de Fisher).

Actividades Extraescolares realizadas de manera Regular (AER) por los NSD y NRFL en Espacios de Socialización Secundaria (ESS) previo al ingreso a la EPO, según los ARF

Siete NSD y tres NRFL hicieron *Alguna* AER en ESS previo al inicio de la EPO. Todas las AER realizadas por los NSD y los NRFL fueron de *Tipo deportivo o involucraban principalmente destreza física*.

Siete NSD y once NRFL no realizaron *Ninguna* AER en ESS previo al inicio de la EPO.

Tabla N°2: Existencia de AER en ESS por los NSD y los NRFL, según los ARF.

<i>AER previo a la EPO</i>	<i>NSD</i>	<i>NRFL</i>
<i>Alguna</i>	<i>7</i>	<i>3</i>
<i>Ninguna</i>	<i>7</i>	<i>11</i>
<i>Total</i>	<i>14</i>	<i>14</i>

No resulta estadísticamente significativa la diferencia entre los NSD y NRFL respecto a la realización de AER en ESS previo a la EPO ($p=0,118$; según Test de Fisher).

Edad de inicio de AER en ESS previo al ingreso a la EPO, según los ARF

De los siete NSD que hicieron alguna AER en ESS previo a la EPO, cuatro comenzaron a practicarla a los *Cinco años* de edad, y tres a los *Cuatro años* y continuaron con la misma durante el transcurso del quinto año de vida. Además, dos de estos tres NSD, iniciaron otra AER a la edad de cinco años.

Los tres NRFL que realizaron alguna AER en ESS previo al ingreso a la EPO comenzaron ésta a los *Cinco años* de edad.

Tabla N°3. Edad de inicio de AER por parte de los NSD y NRFL, según los ARF.

<i>Edad de Inicio de la AER</i>	<i>NSD</i>	<i>NRFL</i>	<i>Total</i>
<i>Desde los 4 años</i>	<i>3</i>	<i>-</i>	<i>3</i>
<i>Desde los 5 años</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>7</i>
<i>Total</i>	<i>7</i>	<i>3</i>	<i>10</i>

Escolarización de los NSD y NRFL que hicieron AER en ESS previo a la EPO

Los siete NSD que hicieron alguna AER en ESS previo a la EPO concurrieron a Preescolar y a Jardín de Cuatro; cinco asistieron, a su vez, a Jardín de Tres, y cuatro de esos cinco también a Jardín Maternal.

Los tres NRFL que hicieron alguna AER en ESS previo a la EPO concurrieron a Preescolar, y uno de ellos asistió, asimismo, a Jardín de Cuatro.

Tabla N° 4. Escolarización de los NSD y NRFL que realizaron AER en ESS previo a la EPO, según los ARF.

<i>Escolaridad de quienes realizaron AER previo a EPO</i>	<i>NSD</i>	<i>NRFL</i>	<i>Total</i>
<i>Desde maternal hasta preescolar</i>	<i>4</i>	<i>-</i>	<i>4</i>
<i>Desde los 3 años hasta preescolar</i>	<i>1</i>	<i>-</i>	<i>1</i>
<i>Desde 4 años hasta preescolar</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>3</i>
<i>Sólo preescolar</i>	<i>-</i>	<i>2</i>	<i>2</i>
<i>Total</i>	<i>7</i>	<i>3</i>	<i>10</i>

Dato Curioso: Diez ARF de NRFL que no realizaron ninguna AER en ESS señalaron que consideraban como principal AER del niño, durante sus primeros cinco años de vida, el “*mirar TV*” en el hogar. Todos valoraron que *mucha* era la cantidad diaria de TV observada. Y respecto al contenido televisivo cuatro dijeron *desconocerlo*, cinco refirieron a *dibujos animados y programas infantiles* y uno a *programas educativos*. Ningún ARF de NSD hizo este señalamiento. *La diferencia entre los ARF de NSD y los ARF de NRFL que efectuaron dicho señalamiento resulta estadísticamente significativa ($p < 0,001$; según Test de Fisher).*

EJE 3) SITUACIONES DIALÓGICAS Y ACTIVIDADES LÚDICAS EN LOS PRIMEROS CINCO AÑOS DE VIDA EN ESP, ESS y ET SEGÚN LOS ARF de NSD, ARF de NRFL y ART de NRFL

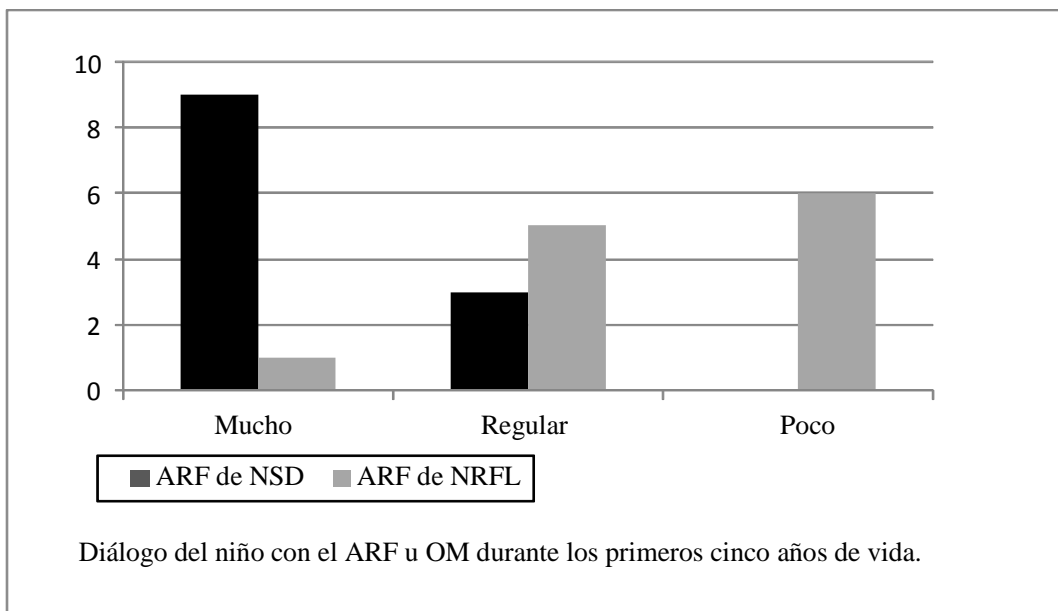
Diálogo entre el NSD/NRFL y OM durante los primeros cinco años de vida, según los ARF

Todos los ARF de NSD y de NRFL sostuvieron que los niños dialogaron, en sus primeros cinco años de vida, con ellos u OM.

Entre los ARF de NSD, nueve consideraron que *Mucho* y tres que *Regular* fue lo que dialogaron.

Entre los ARF de NRFL, seis valoraron que *Poco*, cinco que *Regular*, y uno que *Mucho* fue el dialogar del niño con ellos u OM durante dicho período.

Gráfico N°3. Diálogo entre el niño y OM, durante los primeros cinco años de vida, según los ARF.



La diferencia observada entre la distribución de frecuencias de ambos grupos, respecto a la valoración del diálogo del niño con OM durante los primeros cinco años de vida, resulta estadísticamente significativa ($p < 0,001$; según Prueba de Wilcoxon para muestras independientes).

Actividades Compartidas acompañadas de Diálogos, entre el niño y OM, durante los primeros cinco años de vida, en ESP y ESS, según los ARF

Todos los ARF de NSD declararon que los niños realizaban con ellos u OM Actividades Compartidas acompañadas de Diálogos durante los primeros cinco años de vida, previos a la EPO. Asimismo, todos valoraron como *Habitual* la frecuencia de realización de dichas actividades. Como Actividad Compartida refirieron: diez al *Juego*, seis a *Ir a Lugares de Entretenimiento para niños*, cinco a realizar *Tareas Domésticas y Quehaceres del Mundo Adulto*, tres a realizar *Tareas Escolares*, dos al *Relato de Cuentos*, y uno a *Mirar TV*.

En lo que hace a los ARF de los NRFL, seis mantuvieron que *ni ellos ni OM* realizaban Actividades compartidas con el Niño acompañadas de Diálogos durante los primeros cinco años de vida y seis indicaron que ese tipo de actividad acontecía durante dicho período. Dos consideraron que *Raras Veces* acaecían las mismas y refirieron, como tipo de actividad compartida, a *Tareas Domésticas y Quehaceres propios del Mundo Adulto*. Cuatro ponderaron como *Habitual* la frecuencia de su realización, y refirieron, todos ellos también, a *Tareas Domésticas y Quehaceres propios del Mundo Adulto*; aunque, además, dos aludieron al *Ir a Lugares de Entretenimiento para Niños* y uno al *Juego*.

Tabla N°5. Frecuencia y Tipo de Actividades Compartidas acompañadas de Diálogo entre el niño y OM, durante los primeros cinco años de vida, según los ARF.

<i>Actividades Compartidas acompañadas de Diálogo entre el niño y OM, durante los primeros cinco años de vida.</i>		<i>ARF de NSD</i>	<i>ARF de NRFL</i>
<i>Frecuencia de Realización señalada</i>	<i>Tipo de Actividad referida conforme a la Frecuencia</i>		
<u>Habitualmente</u>		<i>Total 12</i>	<i>Total 4</i>
	✓ <i>Juegos</i>	<i>10</i>	<i>1</i>
	✓ <i>Ir a Lugar de Entretenimiento para niños</i>	<i>6</i>	<i>2</i>
	✓ <i>Tareas domésticas y quehaceres del mundo adulto</i>	<i>5</i>	<i>4</i>
	✓ <i>Tareas Escolares</i>	<i>3</i>	<i>-</i>
	✓ <i>Relatos de Cuentos</i>	<i>2</i>	<i>-</i>
	✓ <i>Mirar TV</i>	<i>1</i>	<i>-</i>
<u>Raras veces</u>		<i>Total 0</i>	<i>Total 2</i>
	✓ <i>Tareas domésticas y quehaceres del mundo adulto</i>	<i>-</i>	<i>2</i>
<u>Nunca</u>		<i>Total 0</i>	<i>Total 6</i>

La diferencia observada entre la distribución de frecuencias de ambos grupos, respecto a la asiduidad en la realización de Actividades Compartidas acompañadas de Diálogo entre el niño y OM, durante sus primeros cinco años de vida, resulta estadísticamente significativa ($p < 0,001$; según Prueba de Wilcoxon para muestras independientes). Asimismo, conforme a una clasificación dicotómica (existencia – no existencia, de Actividades Compartidas acompañadas de Diálogo entre el niño y OM) la diferencia observada entre la proporción de ARF de NSD y la de ARF de NRFL que manifestó que

dichas actividades alguna vez existieron en el período consultado, resulta estadísticamente significativa ($p < 0,01$; según Test de Test de Fisher).

Además, resulta estadísticamente significativa ($p < 0,001$; según Test de Fisher) la diferencia entre la proporción de ARF de NSD, en contraste con la de ARF de NRFL, que mencionó al Juego como Actividad Compartida entre el niño y OM acompañada de Diálogo. No se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre la proporción de ARF de NSD y de ARF de NRFL que refirió a otros tipos de actividades compartidas acompañadas de diálogo (Según Test de Fisher: Ir a Lugares de Entretenimiento para niños, $p = 0,097$; Tareas domésticas y quehaceres del mundo adulto, $p = 0,500$; Tareas Escolares, $p = 0,109$; Relatos de Cuentos $p = 0,239$; Mirar TV $p = 0,500$).

Diálogo entre el ART y NRFL de hasta cinco años de edad en el Espacio Terapéutico (ET)

Todos los ART dijeron dialogar con los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET. Y todos valoraron como **Mucho** dicho dialogar.

Tabla N°6. Valoración del Diálogo con el niño que efectuaron los ART y los ARF, en los respectivos contextos consultados.

Valoración del Diálogo	Mucho	Regular	Poco
Según los ART, entre ellos y los NRFL de hasta cinco años, en el ET	12	-	-
Según los ARF de NSD, entre ellos u OM y el niño, durante los primeros cinco años de vida	9	3	-
Según los ARF de NRFL, entre ellos u OM y el niño, durante los primeros cinco años de vida	1	5	6

Resulta estadísticamente significativa ($p < 0,001$; según Prueba de Wilcoxon para muestras independientes), la diferencia entre la valoración del diálogo (con los NRFL en el ET) que efectuaron los ART y la valoración del diálogo (entre el niño y OM, durante los primeros cinco años de vida) que efectuaron los ARF de NRFL.

No se encuentra diferencia estadísticamente significativa entre la valoración del diálogo con el niño que realizaron los ART de NRFL y los ARF de NSD, en los respectivos contextos consultados ($p = 0,319$; según Prueba de Wilcoxon para muestras independientes).

Actividades Compartidas acompañadas de Diálogo entre el ART y NRFL de hasta cinco años de edad en el ET

Todos los ART afirmaron realizar Actividades compartidas acompañadas de Diálogo con los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET. Todos los ART valoraron que dichas actividades se realizan *Habitualmente*. Como actividades compartidas, refirieron: todos a la *realización de Juegos*, diez al *Relato de Cuentos* y cinco a la *Realización de Ejercicios Ortofónicos*.

Tabla N°7. Valoración de asiduidad de Actividades Compartidas con el niño acompañadas de Diálogo que efectuaron los ART y los ARF, en los respectivos contextos consultados.

<i>Actividades Compartidas acompañadas de Diálogo</i>	<i>Habitualmente</i>	<i>Rara Vez</i>	<i>Nunca</i>
<i>Según los ART, entre ellos y los NRFL de hasta cinco años, en el ET</i>	12	-	-
<i>Según los ARF de NSD, entre ellos u OM y el niño, durante los primeros cinco años de vida</i>	12	-	-
<i>Según los ARF de NRFL, entre ellos u OM y el niño, durante los primeros cinco años de vida</i>	4	2	6

En los respectivos contextos consultados, todos los ART de NRFL y los ARF de NSD valoraron que se realizan/realizaron, y con idéntica la asiduidad, Actividades Compartidas con el niño acompañadas de Diálogo.

Existe una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,01$; según Prueba de Wilcoxon para muestras independientes) entre la valoración de asiduidad de dichas Actividades que efectuaron los ART de NRFL y la que realizaron los ARF de NRFL. Asimismo, conforme a una clasificación dicotómica (se producen/produjeron – no se producen/produjeron) resulta estadísticamente significativa ($p < 0,01$; según Test de Fisher) la diferencia entre la proporción de ART de NRFL y la de ARF de NRFL, que sostuvo que dicho tipo de actividades tienen/tuvieron lugar en los respectivos contextos consultados.

Tabla N°8. ARF y ART que, en los respectivos contextos consultados, refirieron al Juego y al Relato de Cuentos como Actividades Compartidas con el niño acompañadas de Diálogo.

<i>Actividades Compartidas acompañadas de Diálogo</i>	<i>Juego</i>	<i>Relato de Cuentos</i>
<i>Según los ART, entre ellos y NRFL de hasta cinco años en el ET</i>	<i>12</i>	<i>10</i>
<i>Según los ARF de NSD, entre ellos u OM y el niño durante los primeros cinco años de vida</i>	<i>10</i>	<i>2</i>
<i>Según los ARF de NRFL, entre ellos u OM y el niño durante los primeros cinco años de vida</i>	<i>1</i>	<i>-</i>

No resulta estadísticamente significativa ($p=0,239$; según Test de Fisher) la diferencia entre la proporción de ART de NRFL y de ARF de NSD que refirió al Juego como Actividad Compartida con el niño acompañada de Diálogo, en los respectivos contextos consultados.

Resulta estadísticamente significativa la diferencia observada en la superioridad de:

- la proporción de ART de NRFL, en relación con la de ARF de NRFL, que refirió al Juego como Actividad Compartida con el niño acompañada de Diálogo, en los respectivos contextos consultados ($p<0,001$; según Test de Fisher).*
- la proporción de ART de NRFL, en relación con la de ARF de NRFL, que refirió al Relato de Cuentos como Actividad Compartida con el niño acompañada de Diálogo ($p<0,001$; según Test de Fisher).*
- la proporción de ART de NRFL, en relación con la de ARF de NSD, que refirió al Relato de Cuentos como Actividad Compartida con el niño acompañada de Diálogo ($p<0,01$; según Test de Fisher).*

Actividad Lúdica del niño durante los primeros cinco años de vida, según los ARF de NSD y los ARF de NRFL

Todos los ARF de NSD y de NRFL dijeron que los niños jugaban durante sus primeros cinco años de vida. Y todos afirmaron que los niños realizaban, durante dicho período, *Juegos Espontáneos, con apoyatura en objetos concretos, donde creaban Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción.*

Además, como Actividad Lúdica realizada por los niños durante dicho período, también refirieron: a *Juegos que involucran principalmente Destreza Física* (deporte,

baile) once ARF de NSD y seis ARF de NRFL, y a ***Juegos Reglados Explícitamente que involucran principalmente Destreza Cognitivo-Lingüística*** (tradicionales, inventados o fabricados por industria) once ARF de NSD y cuatro ARF de NRFL.

Tabla N°9. ARF que refirieron a distintos tipos de Actividad Lúdica realizada por los niños durante los primeros cinco años de vida.

<i>Tipo de Actividad Lúdica del niño durante los primeros cinco años de vida referido por los ARF</i>	<i>ARF de NSD</i>	<i>ARF de NRFL</i>
<i>Juegos Espontáneos donde se crean Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción.</i>	12	12
<i>Juegos que involucran principalmente Destreza Física.</i>	11	6
<i>Juegos Reglados Explícitamente que involucran principalmente Destreza Cognitivo-Lingüística.</i>	11	4

Resulta estadísticamente significativa la diferencia observada en la superioridad de la proporción de ARF de NSD, en relación con la de ARF de NRFL, que señaló los siguientes tipos de Actividad Lúdica realizados por niño durante los primeros cinco años de vida:

- *Juegos Reglados Explícitamente que involucran principalmente Destreza Cognitivo-Lingüística* ($p < 0,01$; según Test de Fisher).
- *Juegos que involucran principalmente Destreza Física* ($p < 0,05$; según Test de Fisher).

Grado de Compañía en el Juego del niño durante los primeros cinco años de vida, según los ARF de NSD y ARF de NRFL

Entre los ARF de NSD, seis consideraron que, durante los primeros cinco años de vida, los niños jugaban ***Mayormente acompañados***, y otros seis ponderaron que lo hacían ***A veces acompañados y a veces solos***.

Entre los ARF de NRFL, nueve consideraron que, durante dicho período, los niños jugaban ***Mayormente solos***, y tres ponderaron que lo hacían ***A veces acompañados y a veces solos***.

Tabla N°10. Grado de Compañía en el Juego del niño durante los primeros cinco años de vida, según los ARF.

<i>Grado de Compañía en el Juego del niño</i>	<i>Según ARF de NSD</i>	<i>Según ARF de NRFL</i>
<i>Mayormente acompañados</i>	6	-
<i>A veces acompañados y a veces solos</i>	6	3
<i>Mayormente solos</i>	-	9
<i>Total</i>	12	12

Existe una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,001$; según Prueba de Wilcoxon para muestras independientes) entre el grado de compañía en el Juego del niño, durante sus primeros cinco años de vida, referido por los ARF de NSD y por los ARF de NRFL.

Intervención de OM en Juegos del niño durante los primeros cinco años de vida, según los ARF

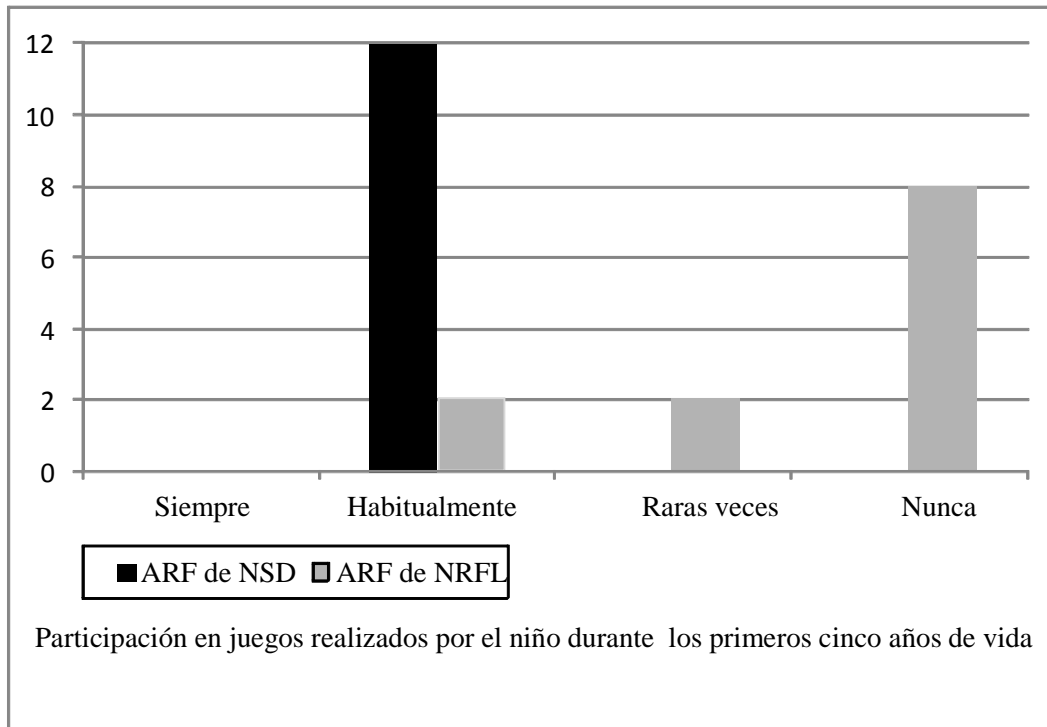
Todos los ARF de NSD informaron que ellos y/u OM intervenían en Juegos realizados por los niños durante los primeros cinco años de vida, y todos valoraron que ello acontecía ***Habitualmente***.

Asimismo, durante el mismo período, en referencia particular a Juegos donde se creaban Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción, todos los ARF de NSD manifestaron que ellos y/u OM intervenían en los mismos y todos valoraron que dicha participación se producía ***Habitualmente***.

Entre los ARF de NRFL, ocho sostuvieron ***no haber intervenido ni ellos ni OM*** en los distintos Juegos realizados por los niños durante los primeros cinco años de vida y cuatro dijeron que ellos y/u OM intervenían. Dos valoraron que dicha participación se producía ***Habitualmente***, y otros dos que acontecía ***Raras veces***.

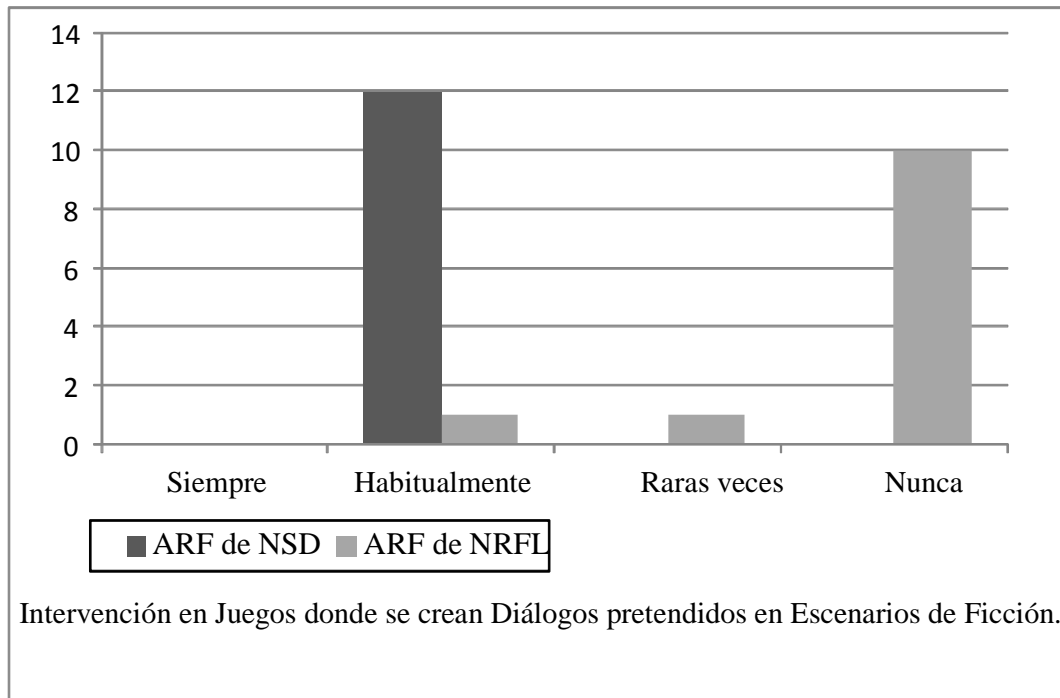
En referencia particular a Juegos donde se creaban Situaciones Dialógicas Pretendidas en Escenarios de Ficción durante el mismo período, diez ARF de NRFL declararon ***no haber intervenido ni ellos ni OM*** en los mismos, y dos afirmaron que ellos y/u OM intervenían. Uno juzgó que dicha participación se efectuaba ***Habitualmente*** y otro que sucedía ***Raras veces***.

Gráfico N° 4. Participación de OM en Juegos realizados por el niño durante los primeros cinco años de vida, según los ARF.



Existe una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,001$; según Prueba de Wilcoxon para muestras independientes) entre la valoración de los ARF de NSD y la de los ARF de NRFL, respecto a la asiduidad de participación de ellos, u OM, en los distintos Juegos realizados por el niño, durante sus primeros cinco años de vida. Asimismo, conforme a una clasificación dicotómica (intervención – no intervención) resulta estadísticamente significativa ($p < 0,01$; según Test de Fisher) la diferencia observada en la mayor proporción de ARF de NSD, en relación con la de ARF de NRFL, que sostuvo intervenir en los distintos Juegos realizados por el niño, durante sus primeros cinco años de vida.

Gráfico N°5. Intervención de OM en Juegos donde se crean Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción, durante los primeros cinco años de vida del niño, según los ARF.



Existe una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,001$; según Prueba de Wilcoxon para muestras independientes) entre la valoración de los ARF de NSD y la de los ARF de NRFL, respecto a la asiduidad de intervención de ellos, u OM, en Juegos del niño donde se creaban Situaciones Dialógicas Pretendidas en Escenarios de Ficción, durante sus primeros cinco años de vida. Asimismo, conforme a una clasificación dicotómica (intervención–no intervención) resulta estadísticamente significativa ($p < 0,001$; según Test de Fisher) la diferencia observada en la mayor proporción de ARF de NSD, en relación con la de ARF de NRFL, que sostuvo intervenir en los mencionados Juegos, durante dicho período.

Actividad Lúdica entre los ART y los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET

Todos los ART sostuvieron que en el ET con los NRFL de hasta cinco años de edad realizan *Juegos Reglados que involucran principalmente Destreza Cognitivo-Lingüística*, y todos consideraron participar *Siempre* en los mismos. De igual manera, todos los ART afirmaron realizar con estos niños *Juegos donde se crean Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción* y todos consideraron intervenir *Siempre* en ellos.

Tabla N°11. Juegos donde se crean Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción y Juegos Reglados principalmente de Destreza Cognitivo-Lingüística, realizados por los NSD y NRFL, en los respectivos contextos consultados, según los ARF y ART.

<i>Tipo de Actividad Lúdica del niño</i>	<i>NRFL de hasta cinco años, en el ET según ART</i>	<i>NSD durante primeros cinco años, según ARF</i>	<i>NRFL durante primeros cinco años, según ARF</i>
<i>Juegos Espontáneos donde se crean Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción.</i>	<i>12</i>	<i>12</i>	<i>12</i>
<i>Juegos Reglados Explícitamente que involucran principalmente Destreza Cognitivo-Lingüística.</i>	<i>12</i>	<i>11</i>	<i>4</i>

De acuerdo con lo referido por todos los ART y ARF, todos los NSD y NRFL realizan/realizaron en todos los contextos consultados Juegos Espontáneos donde se crean Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción.

No se observa una diferencia estadísticamente significativa ($p=0,5$; según Test de Fisher) entre la proporción de ARF de NSD y la de ART de NRFL que refirió, en los respectivos contextos consultados, a la realización de Juegos Reglados Explícitamente que involucran principalmente Destreza Cognitivo-Lingüística por parte del niño.

Resulta estadísticamente significativa ($p<0,01$; según Test de Fisher) la diferencia observada en la mayor proporción de ART de NRFL, en relación con la de ARF de NRFL, que refirió, en los respectivos contextos consultados, a la realización de Juegos Reglados Explícitamente que involucran principalmente Destreza Cognitivo-Lingüística por parte del niño.

Tabla N°12. Frecuencia de participación en distintos juegos realizados por el niño, referida por los ART y los ARF, en los respectivos contextos consultados.

<i>Participación en distintos Juegos que realiza el Niño</i>	<i>Siempre</i>	<i>Habitualmente</i>	<i>Raras Veces</i>	<i>Nunca</i>
<i>Según los ART de NRFL de hasta cinco años, en el ET</i>	12	-	-	-
<i>Según los ARF de NSD, (ellos u OM) durante los primeros cinco años de vida</i>	-	12	-	-
<i>Según los ARF de NRFL, (ellos u OM) durante los primeros cinco años de vida</i>	-	2	2	8

Todos los ART de NRFL y ARF de NSD, refirieron participar, en los respectivos contextos consultados, de los distintos Juegos realizados por el niño. Sin embargo, existe una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,001$; según Prueba de Wilcoxon para muestras independientes) respecto a la asiduidad con que refirieron intervenir, en los contextos de consulta, los ART y los ARF de NSD.

También resulta estadísticamente significativa ($p < 0,001$; según Prueba de Wilcoxon para muestras independientes) la diferencia entre la asiduidad con que los ART de NRFL y los ARF de NRFL refirieron participar de los distintos Juegos. Pero además, de acuerdo con una clasificación dicotómica (intervención – no intervención) existe una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,01$, según Test de Fisher) en la mayor proporción de ART, en relación con la de ARF de NRFL, que señaló, en los respectivos contextos de consulta, intervenir/haber intervenido alguna vez en los distintos Juegos que realiza/realizaba el niño.

Tabla N°13. Frecuencia de participación, en Juegos con el niño donde se crean Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción, referida por los ART y los ARF, en los respectivos contextos consultados.

<i>Participación en Juegos con el niño donde se crean Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción</i>	<i>Siempre</i>	<i>Habitualmente</i>	<i>Raras Veces</i>	<i>Nunca</i>
<i>Según los ART de NRFL de hasta cinco años, en el ET</i>	12	-	-	-
<i>Según los ARF de NSD, (ellos u OM) durante los primeros cinco años de vida</i>	-	12	-	-
<i>Según los ARF de NRFL, (ellos u OM) durante los primeros cinco años de vida</i>	-	1	1	10

Todos los ART de NRFL y los ARF de NSD, refirieron participar, en los respectivos contextos consultados, de aquellos Juegos del niño donde se crean Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción. Sin embargo, existe una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,001$; según Prueba de Wilcoxon para muestras independientes) respecto a la asiduidad con que refirieron intervenir los ART y los ARF de NSD.

Por otro lado, también resulta estadísticamente significativa ($p < 0,001$; según Prueba de Wilcoxon para muestras independientes) la diferencia entre la asiduidad con que los ART de NRFL y los ARF de NRFL consideraron participar de los mencionados Juegos. Pero además, de acuerdo con una clasificación dicotómica (intervención – no intervención) existe una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,001$; según Test de Fisher) en la mayor proporción de ART, en relación con la de ARF de NRFL, que señaló, en los respectivos contextos de consulta, realizar/haber realizado alguna intervención en los Juegos del niño donde se crean Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción.

EJE 4) VALORACIÓN DEL CORRECTO DOMINIO DE LA LENGUA Y ACTIVIDADES DISPUESTAS PARA CON LOS NIÑOS CONSIDERADAS PROMOTORAS DEL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE

Valoración y Argumentos de Relevancia sobre el Correcto Dominio de la Lengua Local por parte del niño, según los ARF y los ART

Todos los ARF de NSD y de NRFL, así como todos los ART, consideraron relevante el correcto dominio de la Lengua Local por parte del niño.

Como argumento de relevancia refirieron: a) al *Concebir a la Lengua como herramienta de comunicación intersubjetiva* diez ARF de NSD, nueve ARF de NRFL y once ART; b) al *Concebir al dominio lingüístico como necesario para realizar otros aprendizajes* tres ARF de NSD, nueve ARF de NRFL y ocho ART; c) al *Temor a que, de no producirse dicho dominio, el niño pudiera ser víctima de burlas* un ARF de NSD y cinco ARF de NRFL, y d) al *No admitir matices en el uso de la Lengua* para la producción del habla dos ARF de NSD y dos ARF de NRFL.

Tabla N°14. ARF y ART que refirieron a distintos Argumentos sobre la Relevancia del Correcto Dominio de la Lengua por parte del niño.

<i>Argumentos referidos sobre la Relevancia del Correcto Dominio de la Lengua por parte del niño</i>	<i>ARF de NSD</i>	<i>ARF de NRFL</i>	<i>ART de NRFL</i>
<i>Concebir a la Lengua como herramienta de comunicación</i>	10	9	11
<i>Considerarlo necesario para realizar aprendizajes</i>	3	9	8
<i>Considerarlo necesario para no sufrir burlas de quienes si dominan la Lengua</i>	1	5	-
<i>No admitir matices en el dominio de la Lengua</i>	2	2	-

NOTA: Todos los ARF de NSD, ARF de NRFL y ART de NRFL dieron uno o más argumento.

No se observan diferencias estadísticamente significativas entre —ARF de NSD y ARF de NRFL ($p=0,5$; según Test de Fisher), ART de NRFL y ARF de NSD ($p=0,295$; según Test de Fisher), ART de NRFL y ARF de NRFL ($p=0,295$; según Test de Fisher)—

quienes arguyeron que el correcto dominio de la Lengua es relevante puesto que la misma constituye una herramienta de comunicación.

Entre quienes argumentaron que el correcto dominio de la Lengua es relevante ya que sirve para efectuar aprendizajes:

- *no resulta estadísticamente significativa la diferencia entre la proporción de ARF de NRFL y la de ART de NRFL que refirió a ello ($p=0,5$; según Test de Fisher).*
- *resulta estadísticamente significativa la diferencia observada en la superioridad de:*
 - *la proporción ARF de NRFL, en relación con la de ARF de NSD, que argumentó ello ($p<0,05$; según Test de Fisher).*
 - *la proporción de ART de NRFL, en relación con la de ARF de NSD, que señaló dicho argumento ($p<0,05$; según Test de Fisher).*

Actividades y Recursos dispuestos para con el niño, durante los primeros cinco años de vida, considerados promotores del aprendizaje del Lenguaje por los ARF

Como Actividades o Recursos dispuestos para con los niños, durante los primeros cinco años de vida, considerados entonces promotores del aprendizaje del Lenguaje refirieron: a) al ***Haberles hablado o dialogado con ellos***, todos los ARF de NSD; b) al ***Haber realizado con ellos Juegos que implican uso lingüístico***, seis ARF de NSD y un ARF de NRFL; c) al ***Haberles relatado Cuentos***, siete ARF de NSD y un ARF de NRFL; d) al ***Haberles corregido sus errores en el uso de la Lengua e indicado la manera correcta de utilización***, cuatro ARF de NSD y ocho ARF de NRFL; e) al ***Haberles seleccionado determinados programas educativos de TV*** para que vean, un ARF de NSD y un ARF de NRFL; f) a la mera ***Exposición a la TV, sin importar el programa***, dos ARF de NRFL. Además, cuatro ARF de NRFL sostuvieron ***No Saber***, previo al inicio del tratamiento del niño, qué actividades o recursos dispuestos para con él podían resultar promotores del aprendizaje del Lenguaje.

Tabla N°15. ARF que refirieron a distintas Actividades y Recursos, considerados promotores del aprendizaje del Lenguaje, dispuestos para con el niño hasta sus cinco años de vida.

<i>Actividades y Recursos dispuestos para con el niño hasta sus cinco años de vida considerados promotores del aprendizaje del Lenguaje</i>	<i>ARF de NSD</i>	<i>ARF de NRFL*</i>
<i>Diálogo</i>	<i>12</i>	<i>-</i>
<i>Corregirles los errores en el uso de la Lengua e indicarles el modo correcto de uso</i>	<i>4</i>	<i>8</i>
<i>Relato de Cuentos</i>	<i>7</i>	<i>1</i>
<i>Realización de Juegos que implican uso lingüístico</i>	<i>6</i>	<i>1</i>
<i>No saben</i>	<i>-</i>	<i>4</i>
<i>Exposición a la TV (sin importar el programa)</i>	<i>-</i>	<i>2</i>
<i>Seleccionar programas educativos de TV para que vean</i>	<i>1</i>	<i>1</i>

NOTA: La Tabla representa, en el caso de los ARF de NRFL, las actividades consideradas promotoras del aprendizaje del Lenguaje, mantenidas previas al ingreso del niño al Tratamiento y/o a una indicación recibida de un ART.

Entre los ARF que indicaron distintos tipos de Actividades y Recursos —considerados promotores del aprendizaje del Lenguaje y dispuestos para con el niño hasta sus cinco años de vida— resulta estadísticamente significativa la diferencia observada en la mayor proporción de:

- *ARF de NSD, en relación con la ARF de NRFL, que refirió al Diálogo ($p<0,001$; según Test de Fischer).*
- *ARF de NSD, en relación con la ARF de NRFL, que refirió a la Realización de Juegos que implican uso lingüístico ($p<0,05$; según Test de Fischer).*
- *ARF de NSD, en relación con la ARF de NRFL, que refirió al Relato de Cuentos ($p<0,05$; según Test de Fischer).*
- *ARF de NRFL, en relación con la ARF de NSD, que señaló No Saber ($p<0,05$; según Test de Fischer).*

Actividades y Recursos dispuestos en el ET para con los NRFL de hasta cinco años de edad, considerados promotores del aprendizaje del Lenguaje por los ART

Como Actividades y Recursos considerados promotores del aprendizaje del Lenguaje, dispuestos en el ET para con los NRFL de hasta cinco años de edad, refirieron a) a *Juegos que implican uso lingüístico* todos los ART, b) al *Diálogo* once ART, c) al *Relato de cuentos* y *Actividades emergentes de la narrativa*, nueve ART y, d) a la *Realización de ejercicios ortofónicos*, cuatro ART.

Tabla N°16. ART que refirieron a distintas Actividades y Recursos considerados promotores del aprendizaje, implementados en el ET con los NRFL de hasta cinco años de edad.

<i>Actividades y Recursos considerados promotores del aprendizaje del Lenguaje, dispuestos en el ET para con los NRFL de hasta cinco años de edad.</i>	<i>ART</i>
<i>Juegos que implican uso lingüístico</i>	<i>12</i>
<i>Diálogo</i>	<i>11</i>
<i>Relato de cuentos y actividades emergentes de la narrativa</i>	<i>9</i>
<i>Realización de ejercicios ortofónicos</i>	<i>4</i>

Tabla N°17. ARF y ART que, en los respectivos contextos consultados, refirieron implementar con los niños, para promover su aprendizaje del Lenguaje, Diálogos, Juegos que implican uso lingüístico y Relato de Cuentos.

<i>Actividades y Recursos implementados con los niños durante sus primeros cinco años para promover su aprendizaje del Lenguaje.</i>	<i>Según ART, en el ET</i>	<i>Según ARF de NSD, en ese período</i>	<i>Según ARF de NRFL, en ese período</i>
<i>Diálogo</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>-</i>
<i>Juegos que implican uso lingüístico</i>	<i>12</i>	<i>6</i>	<i>1</i>
<i>Relato de Cuentos</i>	<i>9</i>	<i>7</i>	<i>1</i>

En los respectivos contextos consultados, como actividades y recursos implementados con los niños, durante los primeros cinco años de vida, a fin de promover su aprendizaje del Lenguaje:

- *Resulta estadísticamente significativa la diferencia observada en la mayor proporción de :*
 - *ART de NRFL, en relación con la de ARF de NSD, que refirió a Juegos que implican uso lingüístico ($p < 0,01$; según Test de Fischer)*
 - *ART de NRFL, en relación con la de ARF de NRFL, que refirió al Diálogo ($p < 0,001$; según Test de Fischer), a Juegos que implican uso lingüístico ($p < 0,001$; según Test de Fischer) y al Relato de Cuentos ($p < 0,01$; según Test de Fischer).*
- *No resulta estadísticamente significativa la diferencia observada entre la proporción de ART de NRFL y de ARF de NSD que refirió al Diálogo ($p = 0,500$; según Test de Fischer) y al Relato de Cuentos ($p = 0,333$; según Test de Fischer).*

Recomendaciones de los ART a los ARF para promover el aprendizaje del Lenguaje en los NRFL de hasta cinco años de edad

Todos los ART dijeron realizar algún tipo de recomendación a los ARF para promover el aprendizaje del Lenguaje en los NRFL. Como sugerencia terapéutica señalaron: a) *Dialogar con los niños*, diez ART; b) *Realizar juegos que impliquen uso lingüístico con ellos*, diez ART; d) *Relatarles cuentos*, siete ART; e) y la *Concurrencia a ESS*, cinco ART.

Tabla N°18. ART que recomiendan, a los ARF, actividades y recursos para promover el aprendizaje del Lenguaje en los NRFL de hasta cinco años de edad

<i>Actividades y Recursos recomendados a los ARF a fin de promover el aprendizaje del Lenguaje en los NRFL</i>	<i>ART</i>
<i>Dialogar con los niños</i>	<i>10</i>
<i>Realizar juegos que impliquen uso lingüístico con ellos</i>	<i>10</i>
<i>Relatarles cuentos</i>	<i>7</i>
<i>Concurrencia a ESS</i>	<i>5</i>

Tabla N° 19. ART que implementan, en el ET, y recomiendan, a ARF, recursos homólogos a fin de promover el aprendizaje del Lenguaje en los NRFL.

<i>Actividades y Recursos considerados promotores del aprendizaje del Lenguaje por los ART</i>	<i>ART que los implementan en el ET con los NRFL</i>	<i>ART que recomiendan su implementación a los ARF de NRFL</i>
<i>Diálogo</i>	<i>11</i>	<i>10</i>
<i>Juegos que implican uso lingüístico</i>	<i>12</i>	<i>10</i>
<i>Relato de Cuentos</i>	<i>9</i>	<i>7</i>

No existe diferencia estadísticamente significativa entre la proporción de ART que sostuvo implementar, en el ET con los NRFL, y la que sostuvo recomendar, a los ARF de NRFL, la implementación de los siguientes recursos y actividades —considerados promotores del aprendizaje del Lenguaje— a saber:

- *Diálogo ($p=1$; según Prueba de Mc Nemar)*
- *Juegos que implican uso Lingüístico ($p=0,5$; según Prueba de Mc Nemar)*
- *Relato de Cuentos ($p=0,625$; según Prueba de Mc Nemar)*

Modificación de las Actividades y Recursos dispuestos por los ARF para con los NRFL a fin de promover su aprendizaje del Lenguaje, a partir de la concurrencia al Espacio Terapéutico

A partir de la concurrencia de los NRFL al Espacio Terapéutico, debido a señalamientos del profesional y, en dos casos también, a indicaciones de otros referentes autorizados por ellos, seis ARF modificaron las actividades y recursos dispuestos para con los niños tendientes a promover el aprendizaje del Lenguaje. Como nuevo quehacer dispuesto para con el NRFL a fin de facilitar su aprendizaje lingüístico, indicaron: a) *Hablarle más o dialogar más con él*, cuatro ARF; b) *Haber dejado de corregirle sus errores en el uso de la Lengua*, dos ARF; c) *Relatarle cuentos*, dos ARF; d) y *Compartir juegos con él*, un ARF.

DISCUSIONES

DISCUSIONES

De acuerdo con los Resultados Obtenidos, consideraron relevante el correcto dominio de la Lengua Local, todos los Adultos Responsables del Tratamiento neurolingüístico (ART) —Licenciados en Fonoaudiología— y todos los Adultos Responsables en la Familia (ARF), tanto de Niños que padecen el Retardo Funcional (expresivo-comprensivo) en la adquisición del Lenguaje (NRFL), como de Niños Sin Dificultades en dicha adquisición (NSD). La mayoría de los ARF de NSD, de los ARF de NRFL y de los ART otorgó relevancia al correcto dominio de la Lengua Local por concebir a la misma como una herramienta de comunicación, tal como la entendieran Saussure (1968), Jakobson (1967, 1974), Benveniste (2007), Vygotski (1995, 2006) y otros. Además, —igual que lo hicieran ya Bruner (1999), Leontiev, Rubisnhtein y Tielpov, (1969), Vygotski (1995, 2006) y otros— por ser útil para transmitir conocimientos y efectuar aprendizajes, ponderaron relevante el correcto dominio de la Lengua, la mayoría de los ART, quienes son especialistas en el tema, y la mayoría de los ARF de niños que, por padecer el Retardo Funcional (expresivo-comprensivo) en la adquisición del Lenguaje, debieron realizar un tratamiento para poder transitar, a los seis años de edad, por la Escuela Primaria Obligatoria (EPO).

Estos resultados sugieren que el correcto dominio de la Lengua es reconocido profesional y popularmente por su pertinencia para la comunicación humana, aunque no se registra popularmente su injerencia en los procesos de aprendizaje y aprehensión cultural (excepto entre quienes han estudiado el tema y quienes están vinculados a individuos que padecen dificultades en el Lenguaje).

Por otra parte, los Resultados Obtenidos evidenciaron que, si bien todos los ARF y ART consideran relevante el correcto dominio de la Lengua, los ambientes culturales que facilitan, a los NSD y a los NRFL, para el aprendizaje del Lenguaje presentan características diferenciales.

Los ambientes culturales pertinentes para el aprendizaje del Lenguaje, de acuerdo con las investigaciones de Bruner (1994, 2002), implican la configuración del denominado “Formato de Adquisición del Lenguaje” (FAL), que constituye un contexto de interacción donde existen procedimientos lingüísticos precisos para alcanzar determinados objetivos; en el que una persona con mayor dominio de la Lengua ayuda al niño en su aprendizaje de la Función Superior, mediante el diálogo (al introducir la

Lengua como elemento transaccional) y mediante el Juego (al promover la actividad combinatoria de elementos y usos lingüísticos, de manera gozosa y no frustrante).

Durante los primeros cinco años de vida, según los ARF, los NSD, en comparación con los NRFL, participaron y/o tuvieron mayores posibilidades de participar en contextos de interacción con mayor mediación dialógica y lúdica que resultan, por tal, más propicios para el aprendizaje y desarrollo de la función lingüística.

Ya durante el primer año de vida —período en el que, como observara Bruner (1994, 2002), el interpretar e hincar (de manera rutinizada, repetida y familiar) las intenciones comunicativas del niño en palabras constituye la principal pauta de interacción que posibilita la sustitución de modos prelingüísticos de comunicación por formas propias de la Lengua— los ARF de NRFL, en comparación con los ARF de NSD, consideraron que ellos, u OM, con menor frecuencia le hablaron y pusieron en palabras los deseos y acciones del niño. Asimismo, durante todo el período comprendido en los primeros cinco años de vida, los ARF de NSD, en parangón con los ARF de NRFL, consideraron haber dialogado más y realizado más actividades conjuntas acompañadas de diálogos con los niños; lo cual indica que los NSD:

- habrán visto aumentadas sus posibilidades de captar las formas típicas y estables de la Lengua —inherentes a distintas esferas de la actividad humana— que Bajtin (2005) denominara “géneros discursivos”.
- habrán tenido mayores posibilidades de captar el denominado “aspecto operacional” de la Lengua (Leontiev 1984), con el cual llevar a cabo determinadas intenciones mediante la expresión lingüística.
- habrán tenido mayores posibilidades de decodificar los denominados “significados lingüísticos” (Leontiev 1984; Bruner 2006), facilitándoseles la comprensión de las intenciones humanas subyacentes a cada expresión.

Estos hechos e interpretaciones valorizan la investigación de Hart B y Risley T (2003), que reveló que los niños que, en la infancia temprana, fueron involucrados por sus padres en una mayor cantidad de diálogos, mediados por una mayor cantidad de palabras, denotan a posteriori un mayor dominio lingüístico y un mejor rendimiento académico.

Además, los ARF de NSD, en comparación con los ARF de NRFL, no sólo consideraron haber dialogado más con los niños durante los años previos al ingreso a la Escolaridad Obligatoria, sino que las actividades conjuntas que refirieron compartir con

ellos, y que fueran acompañadas de diálogos, son, en su mayoría, actividades lúdicas o de entretenimiento que resultan más susceptibles de despertar el interés infantil por la Lengua. Motivo también por el cual, los NSD habrán visto facilitado el aprendizaje del Lenguaje ya que el “interés”, como afirmaran Leontiev, Rubisnhtein y Tielpov (1969), facilita que la *atención* se fije sobre determinados objetos y fenómenos, en este caso lingüísticos.

Respecto a la Actividad Lúdica puntualmente, de acuerdo con los resultados obtenidos, según los ARF, tanto los NSD como los NRFL realizaron, durante los primeros cinco años de vida, Juegos Espontáneos que implicaban Situaciones Dialógicas Pretendidas en Escenarios de Ficción. Esto indica que:

- tanto los NSD, como los NRFL habrían utilizado el recurso lúdico que, como arguyera Wallon (1976), constituye la manera de explorar una función y, en este caso particular, posibilita ensayar usos de la Lengua más allá de los contextos reales de interacción
- tanto los NSD, como los NRFL habrían utilizado el recurso lúdico que promueve, como sostuviera Vygotski (1995, 1996, 1997, 2006, 2009), el desarrollo del Lenguaje dado que, la interpretación de personajes y los diálogos pretendidos en escenarios de ficción implican la realización de operaciones neurolingüísticas y el aprendizaje de reglas y dominios comunicacionales que impone cada escena, configurándose dicho Juego como una “Zona de Desarrollo Próximo” (Vygotski 1995, 2006).

Ahora bien, la mayoría de los ARF de NSD, en contraposición a la mayoría de los ARF de NRFL, consideró que los niños jugaban más frecuentemente en compañía de otra persona durante el período estudiado. Así también, la mayoría de los ARF de NSD, a diferencia de la mayoría de los ARF de NRFL, consideró que existió participación —y a su vez con mayor frecuencia— de ellos u Otra persona de Mayor edad que el niño (OM) en los distintos Juegos realizados por él durante el Período Crítico, y en particular de aquellos que implicaban Situaciones Dialógicas Pretendidas en Escenarios de Ficción. Por estos motivos los NSD habrán encontrado mayores oportunidades de que un adulto, u otra persona más capaz, participara de la actividad lúdica ayudándolos a configurar una Zona de Desarrollo Proximal, complejizando el Juego Lingüístico, brindando modelos de uso de la Lengua y propiciando el correcto aprendizaje del Lenguaje.

Igualmente, de acuerdo con los ARF, fueron más los NSD que realizaron durante este Período Crítico —y asimismo con mayor participación de OM— Juegos Culturales con Reglas Explícitas (tradicionales, inventados o fabricados por la Industria del Juego) que involucran principalmente destrezas cognitivo-lingüísticas y suscitan el desarrollo neurolingüístico por cuanto, como sostiene Leontiev (1984), el uso de instrumentos culturales, como la Lengua, para la resolución de cualquier tarea, en este caso lúdica, origina el desarrollo de la Función Cerebral.

Así también, en el cotejo de resultados obtenidos se hallaron más ARF de NSD, en relación con los ARF de NRFL, que sostuvieron que ellos, u OM, les Relataron Cuentos a los niños durante el período estudiado. Esta actividad, como indica Peña (2009), amplifica las posibilidades de aprendizaje del Lenguaje a causa de que son inherentes al relato todos los elementos y características que conforman el FAL. Tanto más cuando se trata de Literatura Infantil, cuyos contextos ficcionales de interacción están adaptados a las posibilidades cognoscitivas del niño; siendo por ello más pasibles de suscitar su interés y generar, también, los que Wallon (1976) denominó “Juegos de adquisición” que implican Diálogos con el Adulto tendientes a aumentar la comprensión, lo cual redundará en un aumento de dominios expresivos culturales.

Estos hechos e interpretaciones elevan el valor de la investigación de Weizman Z.O y Snow C.E (2001), que evidenció que el Juego configura situaciones dialógicas mediadas por una mayor cantidad de palabras complejas, que producen mayores oportunidades de que los adultos obren como andamio para facilitar el aprendizaje del Lenguaje y generar un mayor dominio de la Lengua.

Por otro lado, los Resultados Obtenidos evidenciaron que los NSD, en contraste con los NRFL, realizaron una más temprana escolaridad y concurrieron de manera regular, desde más temprana edad, a más y diversos Espacios de Socialización Secundaria (ESS). Estos hechos suponen que los NSD, a diferencia de los NRFL, habrán tenido mayores posibilidades de encontrar las condiciones ambientales pertinentes para el desarrollo de la función lingüística, ya que los ESS referidos constituyen contextos de interacción donde existen regularidades en los usos de la Lengua y en los que el niño puede encontrar personas con mayor dominio lingüístico, como por ejemplo los docentes, que mediante diálogos y juegos promueven el interés por el constructo cultural y facilitan, mediante distintas estrategias, el aprendizaje del Lenguaje.

En este mismo sentido, el hecho de que, según los ARF, la mayoría de los NRFL, durante los primeros cinco años de vida, no hayan concurrido de manera regular a ningún ESS, junto con el *dato curioso* que reveló que, de acuerdo con los ARF, la principal Actividad Extraescolar realizada de modo Regular (AER) por la mayoría de los NRFL fue “mirar mucha TV”, parece corroborar que la mera exposición a la Lengua no garantiza el aprendizaje del Lenguaje y destaca —como lo hicieron Vygotski (1995, 1996, 1997), Leontiev (1984), Luria (1995) y Bruner (1994, 2002)— la trascendencia y pertinencia de que otra persona con mayor dominio de este constructo cultural interactúe dialógicamente y lúdicamente con el niño para facilitar ese aprendizaje.

Por lo antedicho, es posible inferir que los NSD, en comparación con los NRFL, habrán encontrado, ya durante la Fase Prelingüística de la Comunicación y en lo sucesivo, *Factores Sociales* que conformaron un ambiente cultural más propicio para el aprendizaje y desarrollo nervioso del Lenguaje.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede suponer que los NSD, en contraste con los NRFL, habrán hallado más oportunidades de que un adulto facilite y promueva, lo que distintos profesionales e investigadores (Bruner 1994, 2002; Vygotski 2006; Luria 1979, 1995; Morgado 1998; Delgado y Mora 1998 y otros) han indicado como factores necesarios para un efectivo aprendizaje, a saber:

- La configuración de un clima de seguridad y confianza, que confiera refuerzos pertinentes para producir un estado emocional placentero, facilitador del aprendizaje
- La motivación necesaria direccionada hacia la apropiación del sistema lingüístico-cultural como vía de resolución de tensiones del organismo
- La concentración de la atención en significaciones y usos de la Lengua
- La captación de la Lengua como elemento transaccional para alcanzar fines previstos
- El establecimiento de relaciones entre diversos tipos de información sensorio-perceptiva con contenidos lingüísticos y la realización de comparaciones, generalizaciones, inferencias, deducciones, etc. pertinentes para el desarrollo de la comprensión y expresión

Además —a partir de los postulados de Pavlov (1960) y a partir de los postulados de Hebb (1985) que fueran confirmados en las investigaciones sobre la

privación visual de Hubel y Wiesel (1962, 1963, 1970), citados en Neuroscience (2004 Pág.562)— se presume que la mayor mediación lingüística que los NSD habrían hallado en la interacción con OM y en distintos contextos de socialización habrá facilitado:

- la degeneración progresiva de aquellas conexiones neurales no reforzadas por el medio y no utilizadas por los Adultos del entorno para la producción lingüística.
- el establecimiento de asociaciones entre neuronas que trabajan concertadamente en la misma ventana temporal.
- la mielogénesis cortical de áreas del Lenguaje, a partir del reforzamiento del medio.

Es decir, se asume que la mayor mediación lingüística en contextos dialógicos reales o ficcionales, lúdicos o literarios, que los NSD (en contraposición a los NRFL) habrían hallado durante los primeros cinco años de vida, les habrá facilitado:

- la captación de regularidades en los usos de la Lengua mediante las denominadas “Facultades Originales” del hombre (Bruner, 1994) que implican: la capacidad de relacionar medios y fines, la sensibilidad para las situaciones transaccionales, la organización sistemática de experiencias y la capacidad de abstracción para la formación de reglas
- la conformación —mediante los denominados “Dispositivos Básicos de Aprendizaje” (Azcoaga 1987,1997) que implican la motivación, la atención fásica y tónica, la habituación, la sensopercepción y la memoria— de los correctos “Estereotipos Motores Verbales” y de los correctos “Estereotipos Verbales” que constituyen la base neurológica de las palabras y sus significados, respectivamente

Así también, se asume que la mayor cantidad y diversidad de tareas conjuntas con distintos adultos —caracterizadas, a su vez, por una mediación lingüística superior y más frecuente— de las que habrían participado los NSD (en contraste con los NRFL) habrá favorecido el desarrollo de sus destrezas cognitivo-lingüísticas ya que favorecen el ejercicio de la forma de aprendizaje y memoria que Morgado (1998) bien identifica como el modo más evolucionado de adaptación al medio:

- el aprendizaje relacional (que involucra la actividad analítico sintética de múltiples áreas cerebrales de procesamiento de información, entre las que se

hallan las áreas específicas del Lenguaje, y que facilita, por añadidura, el establecimiento y consolidación de estereotipos lingüísticos, así como su integración coherente)

- la memoria relacional (operativa y episódica) mediada por elementos y reglas del Lenguaje

De este modo, valga la redundancia, de acuerdo con los resultados obtenidos, los NSD (en contraposición a los NRFL), durante los primeros cinco años de vida, habrían encontrado más contextos de interacción dialógica y lúdica mediados lingüísticamente; lo cual es favorable, no sólo para la conformación de estereotipos dinámicos sino también, para la correcta integración nerviosa del Lenguaje que tiene su correlato en la correcta organización de la Lengua. Esto se debe a que, además de lo ya expuesto, la dialogicidad y las distintas actividades que implican usos de la Lengua —con personas que tienen un mayor dominio del sistema lingüístico-cultural— proporcionan, como formula Elvira Peña (2009), marcos discursivos que permiten la articulación de los estereotipos del Lenguaje en torno a nodos de categorías y modalidades de acoplamiento sucesivo y jerarquizado de la información “que ligados recíprocamente se refuerzan en su reproducción, donde la activación de un contenido actúa como vía para la reproducción del otro, lográndose una facilitación sináptica, que se expresa en el crecimiento de la probabilidad de convergencia y organización coherente de la red semántica” (2009, Pág. 113).

Respecto a los motivos por los cuales los niños encuentran más o menos Situaciones Dialógicas y Lúdicas mediadas por la Lengua durante el Período Crítico del Lenguaje, es posible deducir, de acuerdo con los resultados obtenidos, que un factor interviniente en ello es la creencia que los ARF tienen respecto a las actividades que resultan promotoras del aprendizaje de esta Función Superior. Esta creencia, como indicara Bruner (1994, 2002), es inherente al “Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje” (SAAL) dispuesto para con el niño y se materializa en los “Formatos” de Interacción.

La injerencia de la creencia de los adultos en la configuración de contextos favorables para el aprendizaje lingüístico se puede reconocer en el hecho de que entre los ARF de NRFL: algunos alegaron no saber qué puede promover tal aprendizaje, ninguno reconoció en el diálogo con los Niños esta posibilidad, y en su mayoría creyeron que resulta adecuado, para tal fin, corregir en los niños los errores en el uso de

la Lengua; lo cual, de hecho, inhibe la producción lingüística (Bruner, 2002). En contraposición, todos los ARF de NSD valoraron el Diálogo como promotor del aprendizaje del Lenguaje y la mayoría reconoció también en el Relato de Cuentos y el Juego mediado lingüísticamente dicha cualidad, tal como lo hicieran Vygotski (1995, 1997, 2006), Leontiev (1984), Luria (1995) y Bruner (1994, 2002). Los ART, por su parte, consideraron, todos, como promotor del aprendizaje del Lenguaje al Diálogo y al Juego que involucra destrezas cognitivo-lingüísticas (y la mayoría refirió también al Relato de Cuentos). Asimismo, los ART sostuvieron, todos, dialogar y jugar con los NRFL en el Espacio Terapéutico (ET), y con una asiduidad, incluso significativamente superior a la referida por los ARF de NSD. Esto evidencia cierta correspondencia en la creencia de los ARF de NSD y de los ART respecto al cómo del aprendizaje del Lenguaje. Así como también revela una estrategia de intervención, de parte de los ART, que consiste en la potenciación un habitual modo de participación de los ARF de NSD, que no parece común entre los ARF de NRFL. Evidenciar esta correspondencia entre la creencia de los ARF de NSD y de los ART respecto al cómo del aprendizaje del Lenguaje y esta potenciación, al interior del ET, de las prácticas dialógicas y lúdicas mediadas por la Lengua, es relevante porque ha sido demostrado en investigaciones clínicas que es útil para promover el desarrollo del Lenguaje, en sus diversas dimensiones:

- el diálogo con los niños, ya que sirve para brindar modelos correctos de usos de la Lengua que facilitan el aprendizaje del Lenguaje (Nelson KE, Camarata SM, Welsh J, Butkovsky L y Camarata M 1996).
- la escenificación de situaciones reales o fantasiosas acompañadas de diálogos con el adulto sobre las mismas, ya que sirve para el desarrollo de la narrativa (Maggiolo Landaeta M, Coloma Tirapegui C y Pavez Guzmán M 2009).
- el relato de cuentos, ya que sirve para interesar al niño, contextualizar y montar diálogos referenciales (Justice LM y Ezell HK 2004).

Así también, la creencia común y las actividades comunes que disponen para con los niños a fin de promover el aprendizaje del Lenguaje los ARF de NSD y los ART de NRFL, en contraste con lo que creen e implementan para lograr el mismo fin los ARF de NRFL, confirma que, como señalaran Winnicott (2007) y Vygotski (1995, 1997, 2006), OM, en distintos espacios de socialización, puede ampliar y complementar

funciones y tareas que usualmente tienen lugar en el Espacio de Socialización Primaria (ESP), entre el niño y su ARF.

Por estos motivos, y visto que la mayoría de los ART dijo recomendar, a los ARF de NRFL, el Diálogo y la realización de Juegos mediados lingüísticamente con el objetivo de promover el aprendizaje del Lenguaje —por lo cual, algunos ARF, modificaron en dicha dirección su creencia y las actividades dispuestas para con los niños para tal fin— puede ser interpretado el Trabajo Profesional de estos Fonoaudiólogos como un tipo de “Interacción Cooperativista” de la Sociedad Humana. La “Interacción Cooperativista” constituye, como formularan Arias de Reyna L y Recuerda P (1998), un beneficio de la vida social de la especie que coexiste con el riesgo de un “Cuidado Parental Mal Dirigido”, emergente de la misma condición. Además, que los adultos hayan ciertamente modificado sus creencias y las actividades dispuestas a fin de promover el aprendizaje del Lenguaje, es alentador para la construcción de nuevas estrategias de intervención fundamentadas en el trabajo cooperativo con los ARF de NRFL quienes, como demuestran las investigaciones de Barachetti C y Lavelli M (2011) y Majorano M y Lavelli M (2014), tienen la capacidad de realizar intervenciones dialógicas y lúdicas pertinentes para promover el desarrollo del Lenguaje. Esto sugiere, nuevamente, que es probable que el motivo de la deficitaria actividad dialógica y lúdica, mediada por la Lengua, que suscitan los ARF de NRFL, se deba a una errónea creencia sobre el proceso de aprendizaje del Lenguaje.

En el marco del debate actual sobre la etiología y tratamiento del Retardo Funcional (expresivo-comprensivo) en la adquisición del Lenguaje (RFL) o Trastorno Específico del Lenguaje (TEL); los resultados obtenidos y la interpretación realizada:

- pueden alinearse a investigaciones, como la de Graves (2003), que señalan la existencia de factores socio-ambientales intervinientes en la configuración del RFL.
- posibilitan comprender por qué algunos profesionales especializados en el tema conciben que la etiología del TEL radica en la modalidad de interacción familiar, aunque múltiples investigaciones apunten a una causa genética (Keyserlingk L, Castro P y Carrasco J 2013): En el trabajo profesional, el contacto directo con las experiencias de vida de los pacientes —como las halladas en esta investigación— conduce a la hipótesis de una etiología ambiental que no puede ser descartada por completo.

- posibilitan conjeturar el motivo de la variabilidad en los NRFL y la dificultad usual para discriminar lo afectado de lo normal, que complica el diagnóstico preciso (Maldonado 2011): Los resultados obtenidos revelan, y esto permite comprender la razón de la variabilidad, una alta correlación entre los contextos de interacción dialógicos y lúdicos que involucran al niño durante el período crítico y su nivel de desarrollo del Lenguaje. Esto supone, a su vez, que la variabilidad en los contextos de interacción mediados por la Lengua tiene como correlato un disímil desarrollo de las distintas dimensiones del Lenguaje en cada niño, y explica porqué los NRFL pueden presentar más o menos desarrollada un área de la función lingüística.
- persuaden de que la clínica más pertinente para el tratamiento del TEL es aquella que facilita el aprendizaje del lenguaje, en todas sus dimensiones, a través de intervenciones dialógicas y lúdicas, mediadas por la Lengua; como ya demostraron las investigaciones de Nelson KE, Camarata SM, Welsh J, Butkovsky L y Camarata M (1996); Maggiolo Landaeta M, Coloma Tirapegui C y Pavez Guzmán M (2009); Justice LM y Ezell HK (2004); Monfort I y Morfort M (2013); Desmarais C, Nadeau L, Trudeau N, Filiatrault-Veilleux P y Maxès-Fournier C (2013).
- persuaden de que es sumamente pertinente —ya que los ARF son los principales agentes de facilitación del aprendizaje lingüístico— involucrar a los ARF de NRFL en el ET para que aprendan modelos conversacionales convenientes para tal fin; como ya observaron que resulta útil Allen J y Marshall CR (2011).
- persuaden —ya que los resultados señalan que la presentación adecuada de recursos lingüísticos facilita el aprendizaje del Lenguaje— de que resulta menester respetar los principios neurológicos básicos para el aprendizaje respecto a la variabilidad, complejidad y consolidación dependiente del sueño (Alt M, Meyers C y Ancharski A 2012).
- incitan a pensar (ya que las diferencias halladas en los contextos de interacción afectan al aprendizaje relacional y la integración coherente de áreas del Lenguaje) que el tratamiento del RFL vehiculizado por una ejercitación exclusivamente fonológica —aunque existan algunas investigaciones que aseguran su efectividad (Tallal P 2000; Rogowsky BA, Papamichalis P, Villa L, Heim S y Tallal P 2013)— no es recomendable, como indican ya los estudios de

Cohen W y otros 2005; Strong G, Torgerson C, Torgerson D y Hulme C 2011: Los resultados obtenidos sugieren que la ejercitación fonológica resultaría pertinente si aparece en el contexto de situaciones dialógicas y lúdicas mediadas por la Lengua, que promueven el desarrollo global y la integración coherente del Lenguaje en sus diversos componentes interrelacionados.

- reflejan la necesidad —ya que se encontraron diferencias significativas entre los contextos de aprendizaje lingüístico de los NSD y de los NRFL— de articular e intentar complementar estos resultados con otras investigaciones especializadas sobre el tema, y de someter a crítica los estudios que sostienen que la etiología del TEL es estrictamente genética (Benítez-Burraco A 2008; Benitez-Burraco A 2005; Nudel R y Otros 2014; IMGSA 2014), y/o estrictamente endógena ya sea por:
 - un déficit generalizado de la cognición (Coelho S, Petrucci Alburequerque C y Rodrigues Simoes M 2013; Verche E, Hernandez S, Quintero I y Acosta V 2013 2013 Lum JA, Gelic C y Conti-Ramsden G 2010),
 - un déficit en el procesamiento general de la información (Ullman MT y Pierpont EI 2005),
 - un déficit en el procesamiento secuencial de la información (Hsu HJ y Bishop DV 2014),
 - un déficit nervioso central del procesamiento auditivo (Rinker T, Hartmann K, Smith E Reiter R, Alku P, Kiefer M y Brosch S 2014; Ferguson MA, Hall RL, Riley A y Moore DR 2011; Čeponienė R, Cummings A, Wulfeck B, Ballantyne A y Townsend J 2009; y de Dlouha O, Novak A y Vokral J 2007).
- sugieren que el RFL o TEL es, en efecto, un problema específico del desarrollo del Lenguaje, como indican las investigaciones de Palma M, Valdes D, Coloma C (2011); Arboleda-Ramírez A y otros (2007); y de Van der Lely H, Rosen S, McClelland A (1998). Aunque resulta sumamente necesario agregar que, de acuerdo con los resultados obtenidos, esta aseveración no se cimenta en la creencia de que la causa del TEL es endógena, sino en que se notó que los factores sociales que intervienen directa y específicamente sobre el aprendizaje de la función lingüística presentan características diferenciales entre los NSD y los NRFL, durante el período crítico.

Para concluir y conforme a todo lo anterior, el hecho de que, tal como ya se expuso, los NSD, en comparación con los NRFL, hayan realizado una escolaridad más temprana, tanto así como que los NRFL hayan debido concurrir, como requisito para ingresar a la EPO, a un ET destinado a viabilizar el correcto aprendizaje del Lenguaje —y así acceder a los dominios lingüísticos esperables durante la denominada, por Azcoaga, J, Bello, J, Citrinovitz, J, Derman, B y Frutos, W (1985), “Segunda Etapa de la Comunicación” o “Primer Nivel Lingüístico”— resulta coherente a la luz de que:

- como formularan Maturana y Varela (2003), la “deriva natural” condujo al hombre a la plasticidad neurológica ontogénica, que posibilita el acceso a dominios lingüísticos indispensables para la adaptación al medio cultural, a los que sólo se accede en el proceso histórico de interacción social y que, por tal, tienen su propio dominio de existencia, resultante del acoplamiento estructural en una unidad de orden superior.
- el ser humano, como sostuviera Bruner (2006), construyó procedimientos e instituciones tendientes a la *manutención* y *trasmisión* de los dominios culturales.
- la Escuela constituye la principal Institución Moderna destinada a la Trasmisión de la Cultura, donde se promueve el aprendizaje del Lenguaje, por ser la Lengua utilizada allí como vehículo de trasmisión y por ser la tarea del docente el allanar el acceso a dominios culturales.
- el Estudio y Ejercicio Profesional del Fonoaudiólogo constituye una moderna construcción cultural teórico-práctica, destinada a la atención de quienes presentan dificultades en el Aprendizaje y Desarrollo del Lenguaje.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

De acuerdo con los objetivos previstos, y en correspondencia exclusiva a las muestras referenciales de la Tesis, es posible concluir con las siguientes características diferenciales halladas en este estudio comparado:

- Los Adultos Responsables en la Familia, tanto de Niños Sin Dificultades en la adquisición del Lenguaje como de Niños que padecen el Retardo Funcional (expresivo-comprensivo) en la adquisición de esta Función, y los Adultos Responsables del Tratamiento Neurolingüístico, valoran el correcto dominio de la Lengua por constituir una herramienta de comunicación. Conjuntamente, la mayoría de los Terapeutas y de los Responsables en la Familia de quienes padecen dicho Retardo valoran el correcto dominio de la Lengua por ser necesario para realizar ciertos aprendizajes.
- Para promover el aprendizaje del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida, los Adultos Responsables en la Familia de quienes no presentan Dificultades en el Desarrollo de esta Función y los Terapeutas de aquéllos que padecen el Retardo Funcional (expresivo-comprensivo) en la adquisición del Lenguaje disponen para con los niños actividades y recursos que implican diversas Situaciones Dialógicas y Lúdicas mediatizadas por distintos usos de la Lengua. En contraposición, los Adultos Responsables en la Familia de Niños que presentan dicho Retardo, o bien no saben qué actividad o recurso puede resultar promotor del aprendizaje del Lenguaje, o bien, como es el caso de la mayoría, piensa que corregir a los niños los errores que cometen en el uso de la Lengua resulta útil para tal fin.
- De acuerdo con los Adultos Responsables en la Familia, tanto los Niños que presentan un dominio lingüístico acorde a lo esperable como aquellos que padecen el Retardo Funcional (expresivo-comprensivo) en la adquisición del Lenguaje, dialogan con personas mayores a ellos durante los primeros cinco años de vida. Sin embargo, aquellos Responsables de quienes presentan un desarrollo del Lenguaje normal consideran existe una mayor dialogicidad y valoran como más frecuente el hincar en palabras las intenciones comunicativas y acciones del Niño durante la Fase Prelingüística de la Comunicación.

- De acuerdo con los Adultos Responsables en la Familia, durante los primeros cinco años de vida, es superior la cantidad de Niños Sin Dificultades en la adquisición del Lenguaje, en comparación al número de aquellos que padecen el Retardo Funcional Expresivo-Comprensivo, que, amén de la dialogicidad per se, comparte, y más frecuentemente, con personas mayores que ellos, la realización de diferentes actividades que también son acompañadas de diálogos. Éste tipo de actividades compartidas, en los casos de Niños con un dominio lingüístico acorde a lo esperable están en su mayoría referidas a quehaceres propios de la infancia, destacándose el Juego primero y luego la concurrencia a lugares de entretenimiento. Mientras que, en los casos de Niños que sufren Retardo, la mayoría de este tipo de actividades refiere a tareas domésticas y quehaceres del mundo adulto.
- De acuerdo con los Adultos Responsables en la Familia, tanto los Niños que presentan un dominio lingüístico acorde a lo esperable, como aquellos que padecen el Retardo Funcional (expresivo-comprensivo) en la adquisición del Lenguaje realizan, durante los primeros cinco años de vida, Juegos Espontáneos donde, con apoyatura en objetos concretos, se crean Diálogos Pretendidos en Escenarios Imaginarios o de Ficción. Sin embargo, sólo la mayoría de los Niños que presentan un desarrollo normal realiza otros Juegos Culturales (ya sea tradicionales, inventados o fabricados por la industria) que implican reglas previamente explicitadas e involucran principalmente Destrezas Cognitivo-Lingüísticas. Además, es superior la cantidad de Niños Sin Dificultades lingüísticas entre aquellos que realizan Juegos que implican principalmente Destrezas Físicas (deporte, baile), durante dicho período.
- De acuerdo con los Adultos Responsables en la Familia, durante los primeros cinco años de vida, los Niños Sin Dificultades en la adquisición del Lenguaje cuentan con la participación de personas mayores que ellos en los distintos Juegos que se realizan. En contraposición, únicamente una minoría de los Niños que presentan el Retardo Funcional (expresivo-comprensivo) del Lenguaje cuenta con esa participación y ésta es menos frecuente que la que encuentran los niños con un dominio de la Lengua acorde a lo esperable para la edad.

- De acuerdo con los Adultos Responsables en la Familia, durante los primeros cinco años de vida, los Niños Sin Dificultades en la adquisición del Lenguaje, en comparación a aquellos que padecen el Retardo Funcional Expresivo-Comprensivo, realizan una mayor y más temprana concurrencia regular a Espacios de Socialización Secundaria, tanto escolar como extraescolar; donde necesariamente encuentran personas con mayor dominio de la Lengua (docentes principalmente) con quienes establecer Actividades Dialógicas y Lúdicas mediatizadas por usos lingüísticos.
- De acuerdo con los Adultos Responsables de la Terapia neurolingüística — Licenciados en Fonoaudiología— que atienden Niños de hasta cinco años de edad que sufren el Retardo Funcional (expresivo-comprensivo) en la adquisición del Lenguaje, en el Espacio Terapéutico se producen siempre Situaciones Dialógicas que son promovidas por Actividades Lúdicas o emergentes del Relato de Cuentos. Y se realizan siempre, tanto Juegos con apoyatura en objetos concretos donde se crean Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción, como otros Juegos principalmente de Destreza Cognitivo-Lingüística. En las distintas Actividades Lúdicas que realizan con los niños en el Espacio Terapéutico, los Terapeutas intervienen siempre mediante la Lengua.
- Los Licenciados en Fonoaudiología recomiendan, en su mayoría, a los Adultos Responsables en la Familia de Niños de hasta cinco años de edad que presentan el Retardo Funcional (expresivo-comprensivo) en la adquisición del Lenguaje, que establezcan Situaciones Dialógicas y Lúdicas mediatizadas por formas y usos lingüísticos para promover el Aprendizaje del Lenguaje.

Por lo antedicho, de acuerdo con lo referido por los Adultos Responsables en la Familia y por los Terapeutas, es posible afirmar que durante los primeros cinco años de vida:

- los Niños que evidencian un dominio lingüístico acorde a lo esperable —en contraposición a los Niños que padecen Retardo Funcional (expresivo-comprensivo) en la adquisición del Lenguaje— participan de una mayor cantidad de Situaciones Dialógicas y Lúdicas, mediadas por la Lengua, con personas mayores que ellos; por lo que ven facilitado el aprendizaje lingüístico

ya que tienen más posibilidades de hallar (en dichas formas de interacción) colaboración de los mayores para:

- configurar un estado emocional que predisponga al aprendizaje lingüístico y lo vuelva satisfactorio
 - dirigir el interés hacia fenómenos lingüísticos o mediados por la Lengua
 - ser motivados hacia la apropiación del aparato formal de la Lengua para resolver estados de tensión o/y llevar a cabo determinada actividad
 - fijar la atención en significaciones y usos de la Lengua y minimizar la desviación atencional hacia otros fenómenos culturales
 - establecer de asociaciones entre fenómenos lingüísticos y la información sensorial
 - establecer asociaciones entre categorías lingüísticas y objetos o fenómenos paralingüísticos
 - captar, ensayar y consolidar en la memoria las formas regulares y estables de significación y usos de la Lengua
 - ejercitar la actividad analítico-combinatoria del Lenguaje
 - alcanzar niveles superiores de complejidad del Lenguaje, correlacionados con los dominios lingüísticos ya alcanzados
 - realizar un aprendizaje relacional (comparaciones, extrapolaciones, inferencias y deducciones) mediante —y mediado por— categorías lingüísticas
 - desarrollar distintas formas de memoria mediante —y mediadas por— elementos y reglas lingüísticas
- los Niños que sufren el Retardo Funcional (expresivo-comprensivo) en la adquisición del Lenguaje pueden no encontrar en los Espacios de Socialización Primaria y Secundaria Situaciones Dialógicas y Lúdicas que involucren destrezas cognitivo-lingüísticas, pero indefectiblemente las encuentran en el Espacio Terapéutico, en la interacción con los Fonoaudiólogos.

CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

CONSIDERACIONES FINALES y RECOMENDACIONES

El debate científico y profesional en relación a cómo interactúa la naturaleza y la cultura en el Proceso de Adquisición del Lenguaje, no se ha agotado y resulta menester continuar investigando el modo específico de interacción.

Esta investigación acreditó que no es suficiente, para alcanzar los dominios lingüísticos esperables para cada edad, el hecho de que:

- todos los Responsables en la Familia de niños con y sin dificultades en la adquisición del Lenguaje, así como todos los Terapeutas, consideren relevante el correcto dominio de la Lengua.
- tanto los niños sin dificultades en la adquisición del Lenguaje como aquellos que padecen Retardo, desplieguen el recurso, propio de la infancia —de realizar Juegos Espontáneos donde se crean Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción— que posibilita ensayar múltiples usos de la Lengua, facilita el aprendizaje y promueve el desarrollo e integración coherente de distintas dimensiones del Lenguaje.

En esta investigación fundamental fue corroborar que los Terapeutas y los Responsables en la Familia de niños que presentan un dominio de la Lengua acorde a lo esperable —en contraposición con los Responsables Familiares de quienes padecen el Retardo Lingüístico estudiado— comparten una creencia común y disponen, para con los niños, actividades similares para promover el aprendizaje y desarrollo del Lenguaje. El entramado de significación-acción compartido, implica la facilitación de contextos más favorables para el aprendizaje neurofisiológico de la función lingüística, durante el Período Crítico del desarrollo del Cerebro. Esto se debe a que el entramado de significación-acción compartido involucra, vigorosamente, la facilitación de Situaciones Dialógicas y Lúdicas, mediadas por (y que generan mayor interés en el dominio de) la Lengua, con personas que presentan un conocimiento superior de dicho constructo cultural y pueden, por tal, brindar modelos correctos de usos lingüísticos y colaborar, de diversos modos, en que el niño alcance la expresión y comprensión necesaria o deseada para tal o cual fin.

Resultó, entonces, viable inferir que las Situaciones Dialógicas y Lúdicas, mediatizadas por usos lingüísticos —que son más pasibles de despertar interés por la Lengua— y se mantienen con quienes presentan un mayor dominio cultural constituyen

Factores Sociogenéticos que, ciertamente, promueven el aprendizaje del Lenguaje e integran las denominadas *Influencias Ambientales Específicas* para el Desarrollo.

Devino admisible discurrir —sabiendo que la deriva natural condujo al hombre a un acoplamiento estructural que hizo de la Cultura su principal medio de adaptación al entorno—que el Ejercicio Profesional de los Terapeutas del Lenguaje (el cual constituye en sí mismo una actividad cultural, en tanto es resultante de una formación académica) formaliza un tipo de *Interacción Social Cooperativista*, *tendiente a la manutención de dicha Función Cerebral Superior* que requiere ser aprendida mediante el uso específico de dominios culturales, siendo el principal, la Lengua.

Esto hechos e interpretaciones consolidan la hipótesis de que un *factor interviniente en la configuración del Retardo Funcional (expresivo-comprensivo) en la adquisición del Lenguaje es la crianza, durante los primeros cinco años de vida, en Espacios de Socialización que no brindan contextos de interacción que facilitan el correcto aprendizaje y consecuente desarrollo del Lenguaje.*

En consecuencia es lícito recomendar:

- Apostar a una Terapéutica y a una Educación Temprana que involucren —en un clima de seguridad y confianza que posibilita la exploración curiosa y reduce el desconcierto— la delimitación de Situaciones Dialógicas y Lúdicas que, de manera espontánea, estimulan la actividad analítico-sintética de los analizadores implicados en el Sistema Funcional Lingüístico y favorecen el aprendizaje neurocognitivo del Lenguaje.
- Considerar, en futuras investigaciones, como Factores Sociales intervinientes en el correcto aprendizaje y desarrollo del Lenguaje, a la Dialogicidad y a la Actividad Lúdica que despiertan interés por el dominio de los usos lingüísticos, y se mantienen con personas que presentan un mayor dominio de la Lengua.
- Examinar los contextos de interacción dialógicos y lúdicos mediados por la Lengua, como instrumentos terapéutico-educativos útiles para superar o mejorar el pronóstico de ciertos Trastornos del Lenguaje resultantes de una enfermedad o lesión neurológica.

- Investigar —a fin de contribuir a una mejor práctica clínica y educativa— los diferentes Factores Sociales, Históricos y Naturales que facilitan u obturan la construcción, por parte de los adultos en distintos Espacios de Socialización, de contextos de interacción dialógicos, lúdicos y cognoscitivamente manejables para niños en proceso de aprendizaje lingüístico.
- Investigar de manera comparada las Modalidades Dialógicas y Lúdicas utilizadas por adultos de diferentes Culturas para promover el aprendizaje del Lenguaje en los Niños.
- Investigar Factores Motivacionales —intrínsecos y extrínsecos— que, en el Niño, despiertan o inhiben el Interés por la apropiación del aparato formal de la Lengua.

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Rodriguez V, Moreno Santana A y Axpe Caballero A (2012) *Implicaciones clínicas del diagnóstico diferencial temprano entre Retraso del Lenguaje (RL) y Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. En *Universitas Psychologica*, 11 (1), pp: 279-291.
- Alt M, Meyers C y Ancharski A (2012) *Using principles of learning to inform language therapy design for children with specific language impairment*. En *International Journal of Language and Communication Disorders* 47 (5), pp 487-98. DOI: 10.1111/j.1460-6984.2012.00169.x.
- Arboleda-Ramírez A y otros (2007) *Trastorno específico del desarrollo del lenguaje: problema selectivo o generalizado de la cognición*. En *Revista de Neurología* 44 (10), pp 596-600.
- Ajuriaguerra J y otros (1975) *Organización psicológica y perturbaciones del desarrollo del lenguaje en Introducción a la Psicolingüística*. Ed. Proteo. Argentina.
- Allen J y Marshall CR (2011) *Parent-Child Interaction Therapy (PCIT) in school-aged children with specific language impairment*. En *International Journal of Language and Communication Disorders* 46 (4), PP 397-410. DOI: 10.3109/13682822.2010.517600.
- Arias de Reyna L y Recuerda P (1998) *El comportamiento animal en su entorno físico y social*. En *Manual de Neurociencia* (pp 970-986) Ed. Síntesis. España.
- Azcoaga J (1981) *Trastornos del lenguaje* Ed. El Ateneo. México.
- Azcoaga J (1987) *Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico*. Ed. El Ateneo. Argentina.
- Azcoaga J (1997) *Las funciones cerebrales superiores y sus alteraciones en niños y adultos*. Ed. Paidós. Argentina.
- Azcoaga J, Bello J, Citrinovitz J, Derman B y Frutos W (1985) *Los retardos del lenguaje en el niño*. Ed. Paidós. España.
- Barachetti C y Lavelli M (2011) *Responsiveness of children with specific language impairment and maternal repairs during shared book reading*. En *International Journal of Language and Communication Disorders* 46 (5), pp 579-91. DOI: 10.1111/j.1460-6984.2011.00032.x.
- Benveniste E (2004) *Problemas de lingüística general. Tomo 1 y 2*. Ed. Siglo Veintiuno. México.
- Bajtin M (2005) *Estética de la creación verbal*. Ed. Siglo XXI. Argentina.

- Benítez-Burraco A (2008) *FOXP2 y la biología molecular del lenguaje* nuevas evidencias. II. Aspectos moleculares e implicaciones para la ontogenia y la filogenia del lenguaje. En *Revista de neurología* 46 (6), pp 351-359.
- Benitez Burraco A (2005) *FOXP2: del trastorno específico a la biología molecular del lenguaje. II. Implicaciones para la ontogenia y la filogenia del lenguaje*. En *Revista de Neurología* 41 (1), pp 37-44.
- Bernaldo de Quirós J y Goter R (1966) *El lenguaje en el niño*. Ed. C.M.I. Argentina.
- Bouton CP (1976) *El desarrollo del lenguaje: aspectos normales y patológicos*. Ed. Huemul y UNESCO. Argentina.
- Bruner J (1966) *El saber y el sentir*. Ed. Pax-Mxico. México
- Bruner J (1994) *El habla del niño*. Ed. Paidós. España.
- Bruner J (1999) *La educación puerta de la cultura*. Ed. Visor. España.
- Bruner J (2002) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Ed. Alianza. España.
- Bruner J (2004) *Realidad mental y mundos posibles*. Ed. Gedisa. España.
- Bruner J (2006) *Actos de significado*. Ed. Alianza. España.
- Čeponienė R, Cummings A, Wulfeck B, Ballantyne A, Townsend J (2009) *Spectral vs. temporal auditory processing in specific language impairment: A developmental ERP study*. En *Brain and Language* 110 (3) pp 107–120.
- Chomsky N (1981) *Reflexiones acerca del lenguaje*. Ed. Trillas. México.
- Chomsky N (1989) *El conocimiento del Lenguaje*. Ed. Alianza. España.
- Chomsky N (2002) *Nuevos horizontes en el estudio del Lenguaje*. En *New horizons in the Study of Language and Mind*. (Traducción de Sandra Sartarelli) Ed. Celt/Fh y A-UNR. Argentina.
- Clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento CIE-10* (2000). Ed. Panamericana. España.
- Coelho S, Petrucci Alburequerque C y Rodrigues Simoes M (2013) *Trastorno específico del desarrollo del lenguaje: Caracterización neuropsicológica*. En *Paideia* 23 (54), pp 31-41. DOI: 10.1590/1982-43272354201305.
- Cohen W y otros (2005) *Effects of computer-based intervention through acoustically modified speech (Fast ForWord) in severe mixed receptive-expressive language impairment: outcomes from a randomized controlled trial*. En *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 48 (3), pp715-29.

- Conti-Ramsden G y Botting N (1999) *Classification of children with specific language impairment: longitudinal considerations*. En *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42 (5), pp 1195-204.
- Delgado JM y Mora F (1998) *Emoción y motivación. Sistema límbico*. En *Manual de Neurociencia*. Ed. Síntesis. España.
- Desmarais C, Nadeau L, Trudeau N, Filiatrault-Veilleux P y Maxès-Fournier C (2013) *Intervention for improving comprehension in 4-6 year old children with specific language impairment: practicing inferencing is a good thing*. En *Clinical, Linguistics and Phonetics* 27 (6-7), pp 540-52. DOI: 10.3109/02699206.2013.791880.
- Ducrot O y Todorov T. (2011) *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Ed. Siglo XXI. Argentina.
- Dlouha O, Novak A, Vokral J (2007) *Central auditory processing disorder (CAPD) in children with specific language impairment (SLI). Central auditory tests*. En *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* 71 (6), pp 903-907.
- Eslava-Cobo J (2009) *Introducción. Articulación Editorial*. En *¿Hacia dónde va la neuropsicología? La perspectiva histórico-cultural de Vygotski y la neurofisiología* (pp 9-22). Ed. Centro de publicaciones Educativas y Materiales Didácticos. SRL. Argentina.
- Feld Victor y Otros (2004) *Neuropsicología del niño*. Ed. Universitaria. Argentina.
- Ferguson MA, Hall RL, Riley A y Moore DR (2011) *Communication, listening, cognitive and speech perception skills in children with auditory processing disorder (APD) or Specific Language Impairment (SLI)*. En *Journal of speech, language and hearing* 54 (1), pp 211-27. DOI 10.1044/1092-4388(2010/09-0167).
- Genette G. (1970) *Fronteras del relato*. En *Análisis estructural del Relato* Ed. Tiempo Contemporáneo. Argentina.
- Goorhuis-Brouwer SM y Knijff WA (2002) *Efficacy of speech therapy in children with language disorders: specific language impairment compared with language impairment in comorbidity with cognitive delay*. En *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* 63 (2), pp 129-136.
- Graves T (2003). *Etiologies of specific language impairment*. En *OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center*, <https://etd.ohiolink.edu/>.
- Hart B y Risley T (2003) *Meaningful Differences in every day experience*. Ed. Brookes. EEUU.
- Hebb D (1895) *La organización de la conducta*. Ed. Debate. España.

- Hernández Sampieri R, Fernández Collado C y Baptista Lucio P (2008) *Metodología de la Investigación*. Ed. McGraw-Hill Interamericana. México.
- Hsu HJ y Bishop DV (2014) *Sequence-specific procedural learning deficits in children with specific language impairment*. En *Developmental Science* 17 (3), pp 352-65. DOI: 10.1111/desc.12125.
- Huizinga J (1957) *Homo ludens*. Ed. Emecé. Argentina.
- IMGSAC (2014) *Homozygous microdeletion of exon 5 in ZNF277 in a girl with specific language impairment*. En *European Journal of Human genetics* 12. DOI: 10.1038/ejhg.2014.4.
- Jakobson R (1967) *Fundamentos del lenguaje* Ed. Ciencia Nueva. España.
- Jakobson R (1974) *Lenguaje infantil y afasia*. Ed. Ayuso. España.
- Lenguaje and Speech* (2004). En *Neuroscience* (3ra ed. pp 557-574). Ed. SINAUER. EE.UU.
- Justice LM y Ezell HK (2004) *Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications*. En *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 35, pp 185-193.
- Kamhi AG y Clark MK (2013) *Specific language impairment*. En *Handbook of clinical neurology* 111, pp 219-27. DOI: 10.1016/B978-0-444-52891-9.00022-1.
- Keyserlingk L, Castro P y Carrasco J (2013) *Teorías subjetivas de profesionales de escuelas de lenguaje en Chile sobre el trastorno específico del lenguaje*. En *CEFAC* 15 (4), pp 873-883.
- Lara E (2001) *Trastorno Específico del Lenguaje*. Ed. Pirámide. España.
- Leonard L (2000) *Children with specific language impairment* Ed. MIT. EEUU
- Leontiev A, Rubisnhtein S y Tielpov B (1969) *Psicología*. Ed. Grijalbo. México.
- Leontiev A (1984) *Actividad, conciencia y personalidad*. Ed. Cartago. Mexico.
- Lum JA, Gelgic C y Conti-Ramsden G (2010) *Procedural and declarative memory in children with and without specific language impairment*. En *International Journal of Language and Communication Disorders* 45 (1), pp 96-107. DOI: 10.3109/13682820902752285.
- Luria A (1979) *Atención y memoria*. Ed. Fontanella. España.
- Luria A (1980) *Fundamentos de neurolingüística*. Ed. Torray Masson. Argentina.
- Luria A (1987) *El cerebro en acción, Volumen I*. Ed. Orbis. Argentina
- Luria A (1995) *Conciencia y lenguaje* Ed. Visor. España.
- Lenneberg E. (1975) *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Ed. Alianza. Madrid.

- Longa V (2006) *Sobre el significado del descubrimiento del gen FOXP2*". En *Estudios de Lingüística* 20, pp. 177-207.
- Maggiolo Landaeta M, Coloma Tirapegui C, y Pavez Guzmán M (2009) *Estimulación de narraciones infantiles*. En *Revista CEFAC* 11 (3), pp 379-388.
- Majorano M y Lavelli M (2014) *Maternal input to children with specific language impairment during shared book reading: is mothers' language in tune with their children's production?*. En *International Journal of Language and Communication Disorders* 49 (2), pp 204-214. DOI: 10.1111/1460-6984.12062.
- Maldonado D (2011) *La identificación del trastorno específico del lenguaje en niños hispanohablantes por medio de pruebas formales e informales*. En *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias* 11 (1), pp 33-50.
- Morgado I (1998) *Aprendizaje y memoria: Conceptos categorías y sistemas neurales*. En *Manual de Neurociencia*. Ed. Síntesis. España.
- Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Cuarta Edición. Texto Revisado (2002 pp 67-77) Ed. Masson. España.
- Maturana H y Varela F (2003) *El árbol del conocimiento*. Ed. Lumen. Argentina.
- Modification of brain circuits as a result of experience* (2004). En *Neuroscience* (3ra ed. pp 557-574) Ed. SINAUER. EE.UU.
- Neuroscience* (2004) Ed. SINAUER. EE.UU.
- Monfort I y Morfort M (2013) *Inferencia y comprensión verbal en niños con trastornos del lenguaje*. En *Revista de Neurología* 56 (1), pp s141-s146.
- Nelson KE, Camarata SM, Welsh J, Butkovsky L y Camarata M (1996) *Effects of imitative and conversational recasting treatment on the acquisition of grammar in children with specific language impairment and younger language-normal children*. En *Journal of Speech and Hearing Research* 39 (4), pp 850-859.
- Moreno-Flagge N (2013) *Trastornos del lenguaje. Diagnóstico y tratamiento*. En *Revista de Neurología* 57 (1), pp S85-S94.
- Nudel R y Otros (2014) *Genome-wide association analyses of child genotype effects and parent-of-origin effects in specific language impairment*. En *Genes, Brain and Behaviour* 13 (4), pp 418-429. DOI: 10.1111/gbb.12127.
- Palma M, Valdes D y Coloma C (2011) *Desempeños lingüístico, cognitivo y auditivo de un grupo de escolares con trastorno específico del lenguaje*. En *Revista Chilena de Fonoaudiología* 10, pp 45-55. DOI: 10.5354/0719-4692.2011.17354

- Pavlov I (1959) *Obras escogidas*. Ed. Quetzal. Argentina.
- Peña E (2009) *La narrativa como mediador para el desarrollo del lenguaje en los Trastornos del aprendizaje del lenguaje*. En *¿Hacia dónde va la neuropsicología? La perspectiva histórico-cultural de Vigotsky y la neurofisiología* (pp 103-126). Ed. Centro de publicaciones Educativas y Materiales Didácticos. SRL. Argentina.
- Piaget J (1966) *Psicología de la inteligencia*. Ed. Psique. Argentina.
- Piaget J (1968) *Seis estudios de psicología*. Ed. Seix Barrial. España.
- Piaget J (1970) *Educación e instrucción*. Ed. Proteo. Argentina.
- Pommier G (2010) *Cómo las neurociencias demuestran el psicoanálisis*. Ed. Letra Viva. Argentina.
- Prathanee B, Thinkhamrop B y Dechongkit S (2006) *Specific language impairment: effect on later language development: a literature review*. En *Journal of the Medical Association of Thailand* 89 (10), pp 1775-1787.
- Rapin I y Allen D. (1983). *Developmental language disorders: nosologic considerations*. En *Neuropsychology of language, reading, and spelling* (pp. 155–184). Ed. Academic Press. EE. UU.
- Rapin I (1996). *Practitioner review: developmental language disorders: a clinical update*. En *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 37 (6), pp 643-55. DOI:10.1111/j.1469-7610.1996.tb01456.x.
- Rinker T, Hartmann K, Smith E Reiter R, Alku P, Kiefer M y Brosch S (2014) *Children with Specific Language Impairment: Electrophysiological and pedaudiological findings*. En *Laryngorhinootologie* 3.
- Rogowsky BA, Papamichalis P, Villa L, Heim S y Tallal P (2013) *Neuroplasticity-based cognitive and linguistic skills training improves reading and writing skills in college students*. En *Frontiers in Psychology* 4 (137). DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00137.
- Rubia F (1998) *Áreas asociativas de la corteza cerebral*. En *Manual de Neurociencia*. Ed. Síntesis. España.
- Saussure F (1968) *Curso de lingüística general*. Ed. Losada. Argentina.
- Solovieva Y (2009) *La unidad de análisis en la pirología histórico – cultural*. En *¿Hacia dónde va la neuropsicología? La perspectiva histórico – cultural de Vigotsky y la neurofisiología* (pp 79-102) Ed. Centro de publicaciones Educativas y Materiales Didácticos SRL. Argentina.
- Sminov A, Leontiev A y otros (1969) *Psicología*. Ed. Grijalbo. México.

- Stark R y Tallal P (1981) *Selection of children with Specific Language Deficit*. En *Journal of Speech and Hearing Disorders* 46, pp 114-122. DOI:10.1044/jshd.4602.114.
- Strong G, Torgerson C, Torgerson D y Hulme C (2011) *A systematic meta-analytic review of evidence for the effectiveness of the 'Fast ForWord' language intervention program*. En *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 52 (3), pp 224-235. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2010.02329.x.
- Tallal, P (2000). *Experimental studies of language learning impairments: From research to remediation*. En *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome* (pp. 131-155). Ed. Psychology Press. Inglaterra.
- Ullman MT y Pierpont EI (2005) *Specific language impairment is not specific to language: the procedural deficit hypothesis*. En *Cortex* 41 (3), pp 399-433.
- Van der Lely H, Rosen S y McClelland A (1998) *Evidence for a grammar-specific deficit in children*. En *Trends in Cognitive Science* 8 (23), pp1253-1258. DOI: 10.1016/S0960-9822(07)00534-9.
- Verche E, Hernandez S, Quintero I y Acosta V (2013) *Alteraciones de la memoria en el Trastorno Específico del Lenguaje: una perspectiva neuropsicológica*. En *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33 (4), pp 179-185.
- Vygotski L (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Ed. Paidós. España.
- Vygotski L (1996) *El problema de la edad*. En *Obras escogidas IV. Psicología Infantil*. Ed. Visor. España.
- Vygotski L (1997) *Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea*. En *Obras escogidas V. Fundamentos de Defectología*. Ed. Visor. España.
- Vygotski L (2006) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Crítica. España.
- Vygotski L (2009) *La imaginación y el arte en la infancia*. Ed. Akal. España.
- Watzlawick P y otros (1971) *Teoría de la comunicación humana*. Ed. Tiempo Contemporáneo. Argentina.
- Wallon H (1964) *Los orígenes del carácter en el niño*. Ed. Lautaro. Argentina.
- Wallon H (1965a) *Fundamentos dialécticos de la psicología*. Ed. Proteo. Argentina.
- Wallon H (1965b) *Estudios sobre psicología genética de la personalidad*. Ed. Lautaro. Argentina.
- Wallon H (1964) *Del acto al pensamiento*. Ed. Lautaro. Argentina.

- Wallon H (1976) *La evolución psicológica del niño*. Ed. Crítica. Barcelona.
- Wallon H (1979) *Los orígenes del pensamiento en el niño*. Ed. Lautaro. Argentina.
- Watson J (1961) *El conductismo*. Ed. Paidós. Argentina.
- Weizman ZO y Snow CE (2001). *Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning*. En *Developmental Psychology* 37, pp 265-279.
- Winnicott D (2007) *El niño y el mundo externo*. Ed. Paidós. Argentina.
- Wolff Ch (1959) *Psicología del gesto*. Ed. Luis Miracle. España.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Aguado G (2002) *Trastorno específico del lenguaje: diversidad y formas clínicas*. En *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 3(1):48-74.
- Ansermet F y otros (2008) *A cada cual su cerebro*. Ed. Katz. España.
- Austin J (1981) *Sentido y percepción*. Ed. Tecnos. España.
- Azcoaga J (1970) *¿Qué son los estereotipos del lenguaje?* Ed. Biblioteca Vigil. Argentina
- Azcoaga J y otros. (2009) *La perspectiva histórico cultural de Vygotski y la neurofisiología*. Ed. Noveduc. Argentina.
- Barthes R y otros (1970) *Análisis estructural del relato*. Ed. Tiempo Contemporáneo. Argentina.
- Bloomfield L (1964) *Lenguaje*. Ed. U.N. de S.M. Perú.
- Boeck C y Grohman K (2007) *The Biolinguistics Manifest*. En *Revista Científica Electrónica Biolinguistics* (Volumen 1 pp. 01-08). [Http://www.biolinguistics.eu](http://www.biolinguistics.eu).
- Bishop DV, Nation K y Patterson K (2014) *When words fail us: insights into language processing from developmental and acquire ddisorders*. En *Developmental Science* 17 (3), pp 352-65. DOI: 10.1111/desc.12125.
- Bishop DV (2009) *Genes, cognition and communication insights from neurodevelopmental disorders*. En *Annals of the New York Academy of Sciences* 1156 (1) pp 1-18.
- Bishop DV (2006) *What Causes Specific Language Impairment in Children?*. En *Current Directions in Psychological Science* 15 (5), pp 217-221.
- Bruner J (1987) *La importancia de la educación*. Ed. Paidós. España.
- Bruner J (2001) *El proceso mental en el aprendizaje*. Ed. Narcea. España
- Conde-Guzon PA, Conde-Guzon MJ, Bartolome-Albistegui MT, Quirós-Expósito P (2009) *Perfiles neuropsicológicos asociados a los problemas del lenguaje oral infantil*. En *Revista de Neurología* 48 (1), pp 32-38.
- Chomsky N (1979) *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. Ed. Siglo Veintiuno. México.
- Coloma C, Pavez M y Maggiolo L (2002) *Caracterización, análisis y estimulación del discurso narrativo en niños con trastorno específico del lenguaje*. En *Revista Chilena de Fonoaudiología* 3 (1), pp 75-90.

- Conti-Ramsden G (2002) *Continuidad académica y educativa en niños con trastorno específico del lenguaje*. En *Revista chilena de fonoaudiología* 3 (1), pp 25-38.
- Coriat H (1997) *Estimulación temprana: la construcción de una disciplina en el campo de los problemas de desarrollo infantil*. En *Escritos de la Infancia* 8. Ed. FEPI. Argentina.
- Darwin C (2010) *El origen de las especies*. Ed. EDAF. España
- Dolto F (1991) *La causa de los niños*. Ed. Paidós. Argentina.
- Foucault M (2008) *Las palabras y las cosas*. Ed. Siglo Veintiuno. Argentina.
- Freud S (1986) *La afasia*. Ed. Amorrortu. Argentina.
- Gallagher T (1996). *Social-interactive approaches to child language intervention*. En *Language, Learning and Behavior Disorders: Developmental, Biological and Clinical Perspectives* (pp. 493–514). Ed. Cambridge. EEUU.
- Garton A (1994) *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Ed. Paidós. España.
- Idiazábal-Aletxa MA y Saperas-Rodríguez M (2008) *Auditory processing in specific language disorder*. En *Revista de Neurología* 46 (1) pp 91-95.
- Jerusalinsky A y Coriat E (1997) *Función materna y estimulación temprana*. En *Escritos de la Infancia* 8. Ed. FEPI. Argentina.
- Kaderavek J y Justice LM (2002) *Shared storybook reading as an intervention context: Practices and potential pitfalls*. En *American Journal of Speech-Language Pathology* 11, pp 395-406.
- Kalnak N, Peyrard-Janvid M, Sahlén B y Forssberg H (2012) *Family history interview of a broad phenotype in specific language impairment and matched controls*. En *Genes, Brain and Behaviour*. DOI: 10.1111/j.1601-183X.2012.00841.x.
- Koupernick C (1969) *Desarrollo psicomotor de la primera infancia*. Ed. Paideia. España.
- Levin E (1991) *La clínica psicomotriz*. Ed. Nueva Visión. Argentina.
- Martínez L (2003) *Bases genéticas del trastorno específico del lenguaje*. En *Revista Chilena de Fonoaudiología* 4 (1), pp 37-49.
- Música N y Solana Z. (1990) *La gramática modular*. Ed. Hachette. Argentina.
- Montgomery JW, Magimairaj BM y Finney MC, (2010) *Working memory and specific language impairment: an update on the relation and perspectives on assessment and*

treatment. En *American Journal Speech-Language Pathology* 19 (1), pp 78-94. DOI: 10.1044/1058-0360.

Petersen D y Gardner C (2011) *Trastorno específico del lenguaje: una revisión*. En *Revista Chilena de Fonoaudiología* 10. DOI: 10.5354/0719-4692.2011.17348.

Piaget J y otros (1988) *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Ed. Paidós. Argentina.
Principles of Neural Science. (2000) Ed. McGraw-Hill Companies. EEUU.

Prathanee B, Thinkhamrop B y Dechongkit S (2007) *Factors associated with specific language impairment and later language development during early life: a literature review*. En *Clinical Pediatrics* 46 (1), pp 22-29.

Records NL, Tomblin JB, Zhang X. (1996) *A system for the diagnosis of specific language impairment in kindergarten children*. En *Journal of Speech and Hearing Research* 39 (6), pp 1284-94.

Rice ML (2013) *Language growth and genetics of specific language impairment*. En *International Journal of Speech and Language Pathology* 15 (3), pp 223-33. DOI: 10.3109/17549507.2013.783113.

Smith SD (2007) *Genes, language development, and language disorders*. En *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* 13 (1), pp 96-105.

Tallal P (2013) *Fast ForWord®: the birth of the neurocognitive training revolution*. En *Progress in Brain Research* 207, pp 175-207. DOI: 10.1016/B978-0-444-63327-9.00006-0.

Tannock R y Girolametto L (1992). *Reassessing parent-focused intervention programs*. En *Causes and effects in communication and language intervention* (pp. 49–81). Ed. Baltimore.

Thordardottir E (2007). *Effective interventions for specific language impairment*. En *Encyclopedia of Language and Literacy Development*, pp 1-9. Recuperado de <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=36>.

Van der Lely H (2005) *Domain-specific cognitive systems: insight from Grammatical-SLI*. En *Trends in Cognitive Science* 9 (2), pp 53–59. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.002>.

Virno P (2005) *Cuando el verbo se hace carne. Lenguaje y naturaleza humana*. Ed. Tinta Limón. España.

Virno P (2011) *Ambivalencia de la multitud: entre la innovación y la negatividad*. Ed. Tinta Limón. Argentina.

Vygotski L (1996) *Obras escogidas IV. Psicología Infantil*. Ed. Visor. España.

Vygotski L (1997) *Obras escogidas V. Fundamentos de Defectología*. Ed. Visor. España.

Ygual-Fernandez A y Cervera-Merida JF (2013) *Relación entre la percepción y la articulación en procesos fonológicos sustitutorios de niños con trastornos del lenguaje*. En *Revista de Neurología* 56 (1), pp 131-140.

ANEXOS

ANEXO 1

MODELO DE ENTREVISTA REALIZADA A ARF DE NSD

Modelo de entrevista realizada a ARF de NSD

Presentación: Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema, tal como le indicó ya la Licenciada Leticia Ureta quien colabora con esta investigación.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente.

Preguntas:

¿Quién fue el principal Adulto Responsable del cuidado y atención de “XX” que pasó mayor tiempo con él en sus primeros cinco años de vida? La entrevista sólo continúa si se trata del entrevistado

¿Cómo está compuesta la familia?

¿Con quienes convivió “XX” durante sus primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la Escuela Primaria Obligatoria (EPO)?

¿Solía Usted hablarle a “XX”, durante el primer año de vida, antes de que él pudiera comunicarse con palabras? ¿Considera que le hablaba de manera regular o no regular? // En caso que la respuesta sea “No regular”: ¿Por qué? y ¿Había OM que le hablara de manera regular?

¿Recuerda cuándo y cómo comenzó a comunicarse “XX”?

¿Utilizaba “XX” movimientos, señas o sonidos para expresar sus intenciones y deseos, previo a que pudiera hacerlo usando la Lengua?

¿Cómo se manejaba usted frente a las señas o primeros sonidos con que “XX” expresaba sus intenciones? ¿Interpretaba esas señas? ¿Acompañaba con palabras las interpretaciones de los deseos y acciones de “XX”? ¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Poco o Nunca* acompañaba con palabras sus interpretaciones? // En los casos que respondieron “Poco o Nunca”: ¿Y no existió OM del entorno de “XX” que lo hiciera con mayor frecuencia?

¿Transitó “XX” por otros niveles de escolaridad previo a su ingreso a la EPO?

¿Preescolar, Jardín de Cuatro, Tres, Maternal, otro?

¿Realizó “XX” Actividades Extra-escolares (institucionales) de manera regular en los primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la EPO? ¿Cuáles? ¿A qué edad comenzó a realizar dichas AER?

Durante los primeros cinco años de vida de “XX” previos a su ingreso a la EPO ¿Dialogaba usted u OM del entorno con “XX”? ¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* fue el dialogar de Usted u OM con “XX” durante dicho período?

¿Compartía usted u OM con “XX” la realización de actividades acompañadas de diálogos en los primeros cinco años de vida, previos a la EPO? // En caso que la respuesta sea si: ¿Considera que *Habitualmente o Rara vez* compartían la realización de actividades acompañadas de diálogo? ¿Cuáles eran esas actividades? // En caso que diga que no compartían actividades con el niño: ¿Ninguna? ¿Y con OM?

¿Jugaba “XX” durante los primeros cinco años de vida previos a la EPO? ¿A qué jugaba? Cuénteme por favor todos los juegos que recuerde en que haya realizaba “XX” en dicho período. En caso que no refiera a Juegos de Situaciones Dialógicas Pretendidas en Escenarios de Ficción // ¿Realizaba “XX” Juegos donde creara o recreara Diálogos en Escenarios Imaginarios de Juego?

Durante los primeros cinco años de vida considera que “XX” jugaba *Mayormente Acompañado, A Veces acompañado y A Veces Solo o Mayormente Solo*?

¿Intervenía usted u OM en los distintos Juegos realizados por “XX” durante los primeros cinco años de vida? // En caso que la respuesta sea si: ¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Rara Vez* intervenía usted u OM en los distintos Juegos realizados por “XX” durante dicho período?

¿Intervenía usted u OM en particular en aquellos Juegos donde se creaban o recreaban Diálogos pretendidos en Escenarios de Ficción? // En caso que la respuesta sea si:

¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Rara Vez* intervenía usted u OM en este tipo?

¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño? ¿Por qué?

¿Qué instrumentos, actividades o recursos que haya utilizado o dispuesto usted u OM para con “XX” durante sus primeros cinco años de vida previos a la EPO considera son promotores del aprendizaje del Lenguaje?

ANEXO 2
MODELO DE ENTREVISTA REALIZADA A ARF DE NRFL

Modelo de entrevista realizada a ARF de NRFL

Presentación: Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema, tal como le indicó ya la Licenciada Leticia Ureta quien colabora con esta investigación.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente.

Preguntas:

¿Quién fue el principal Adulto Responsable del cuidado y atención de “XX” que pasó mayor tiempo con él en sus primeros cinco años de vida? La entrevista sólo continúa si se trata del entrevistado

¿Cómo está compuesta la familia?

¿Con quienes convivió “XX” durante sus primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la Escuela Primaria Obligatoria (EPO)?

¿Solía Usted hablarle a “XX”, durante el primer año de vida, antes de que él pudiera comunicarse con palabras? ¿Considera que le hablaba de manera regular o no regular? // En caso que la respuesta sea “No regular”: ¿Por qué? y ¿Había OM que le hablara de manera regular?

¿Recuerda cuándo y cómo comenzó a comunicarse “XX”?

¿Utilizaba “XX” movimientos, señas o sonidos para expresar sus intenciones y deseos, previo a que pudiera hacerlo usando la Lengua?

¿Cómo se manejaba usted frente a las señas o primeros sonidos con que “XX” expresaba sus intenciones? ¿Interpretaba esas señas? ¿Acompañaba con palabras las interpretaciones de los deseos y acciones de “XX”? ¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Poco o Nunca* acompañaba con palabras sus interpretaciones? // En los casos que respondieron “Poco o Nunca”: ¿Y no existió OM del entorno de “XX” que lo hiciera con mayor frecuencia?

¿Transitó “XX” por otros niveles de escolaridad previo a su ingreso a la EPO?

¿Preescolar, Jardín de Cuatro, Tres, Maternal, otro?

¿Realizó “XX” Actividades Extra-escolares (institucionales) de manera regular en los primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la EPO? ¿Cuáles? ¿A qué edad comenzó a realizar dichas AER?

Durante los primeros cinco años de vida de “XX” previos a su ingreso a la EPO ¿Dialogaba usted u OM del entorno con “XX”? ¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* fue el dialogar de Usted u OM con “XX” durante dicho período?

¿Compartía usted u OM con “XX” la realización de actividades acompañadas de diálogos en los primeros cinco años de vida, previos a la EPO? // En caso que la respuesta sea si: ¿Considera que *Habitualmente o Rara vez* compartían la realización de actividades acompañadas de diálogo? ¿Cuáles eran esas actividades? // En caso que diga que no compartían actividades con el niño: ¿Ninguna? ¿Y con OM?

¿Jugaba “XX” durante los primeros cinco años de vida previos a la EPO? ¿A qué jugaba? Cuénteme por favor todos los juegos que recuerde en que haya realizaba “XX” en dicho período. En caso que no refiera a Juegos de Situaciones Dialógicas Pretendidas en Escenarios de Ficción // ¿Realizaba “XX” Juegos donde creara o recreara Diálogos en Escenarios Imaginarios de Juego?

Durante los primeros cinco años de vida considera que “XX” jugaba *Mayormente Acompañado, A Veces acompañado y A Veces Solo o Mayormente Solo*?

¿Intervenía usted u OM en los distintos Juegos realizados por “XX” durante los primeros cinco años de vida? // En caso que la respuesta sea si: ¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Rara Vez* intervenía usted u OM en los distintos Juegos realizados por “XX” durante dicho período?

¿Intervenía usted u OM en particular en aquellos Juegos donde se creaban o recreaban Diálogos pretendidos en Escenarios de Ficción? // En caso que la respuesta sea si: ¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Rara Vez* intervenía usted u OM en este tipo?

¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño? ¿Por qué?

¿Qué instrumentos, actividades o recursos que haya utilizado o dispuesto usted u OM para con “XX” durante sus primeros cinco años de vida previos a la EPO considera son promotores del aprendizaje del Lenguaje?

¿Modificó usted los instrumentos, actividades o recursos dispuestos para con “XX” a fin de promover su aprendizaje del Lenguaje a partir de que concurre él al Espacio Terapéutico? ¿Por qué?

ANEXO 3
MODELO DE ENTREVISTA REALIZADA A ART DE NRFL

Modelo de entrevista realizada a ART de NRFL

Presentación: Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente

Preguntas:

¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño? ¿Por qué?

¿Atiende usted niños con Retardos Funcionales en la Adquisición del Lenguaje o, según la terminología del DSM IV-TR “Trastornos del Lenguaje (expresivo - comprensivo) de Tipo Evolutivo” de hasta cinco años de edad?

En particular con NRFL de hasta cinco años de edad ¿Qué instrumentos, actividades o recursos utiliza o pone a disposición del niño en el Espacio Terapéutico para promover el Aprendizaje del Lenguaje?

En particular para con los NRFL de hasta cinco años de edad ¿Realiza algún tipo de Recomendación a los padres o adultos responsables, para promover su aprendizaje del Lenguaje? ¿Cuáles?

En relación al tratamiento propiamente dicho: ¿Dialoga usted con los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET? // En caso que la respuesta sea si: ¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* es el dialogar con estos niños en el ET?

¿Realiza usted con NRFL de hasta cinco años de edad Actividades Compartidas que sean Acompañadas de Diálogos? // En caso que la respuesta sea si: ¿*Cuáles son esas Actividades?* ¿Considera que *Habitualmente o Rara vez* se producen las mismas?

¿Realizan los NRFL, en particular aquellos de hasta cinco años de edad, Juegos en el ET? ¿Cuáles?

¿Interviene usted en los distintos Juegos que realizan los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET? // En caso que la respuesta sea si: ¿Considera que *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* interviene usted en estos Juegos?

¿Realizan los NRFL de hasta cinco años de edad Juegos en los que se crean Situaciones Dialógicas Pretendidas en Escenarios de Ficción?

¿Interviene usted en particular en este tipo de Juegos? // En caso que la respuesta sea si:

¿Considera que *Siempre, Habitualmente o Rara Vez?*

ANEXO 4
ENTREVISTAS DESGRABADAS REALIZADAS A ARF DE NSD

Entrevista a ARF de NSD n° 1

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema, tal como le indicó ya la Licenciada Leticia Ureta quien colabora con esta investigación.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente. ¿Está de acuerdo?

Si

Bien. La primera pregunta es: ¿Cómo está compuesta su Familia?

Estamos mi marido, Juan y yo

¿Con quienes convivió Juan durante sus primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la Escuela Primaria Obligatoria (EPO)?

Nosotros tres solitos

¿Quién fue el principal Adulto Responsable del cuidado y atención de Juan que pasó mayor tiempo con él en sus primeros cinco años de vida?

Bueno los de responsable no se (risas), pero yo soy quien pasa y pasó mayor tiempo con él, aunque también había una señora que lo cuidaba y lo cuida todavía que es divina, le hablaba todo el tiempo, le cantaba, no se digo esto porque me decís tu investigación es sobre Lenguaje.

¿Solía Usted hablarle a Juan, durante el primer año de vida, antes de que él pudiera comunicarse con palabras?

Si yo le hablaba cuando lo cambiaba, cuando le daba de comer, aunque él no me respondiera (1a)

Y ¿considera que le hablaba de manera *regular o no regular*?

Y... regular (1b), yo le hablaba siempre y cuando no estaba yo lo cuidaba una señora que también le hablaba todo el tiempo. Creo yo que hay que hablarles para que vayan aprendiendo de a poquito.

¿Recuerda cuándo y cómo comenzó a comunicarse Juan?

¿A comunicarse? ¿Así llorando, hablando, con caras y qué sé yo?

Si

Juan nació enojado (risas), te juro. Yo creo que desde muy chiquitito esa cuestión, que dicen que desarrolla la sonrisa “especial”, no sé si a los cuatro meses o algo así..... Bueno, a mi hijo le costó un poco más (risas). Él comunicaba que no estaba muy contento de haber salido, supongo... Yo creo que a los ocho meses hacía algunas cuestiones, más bien se comunicaba... Él dibujaba. Antes de empezar a hablar agarró, te juro, nosotros le dábamos ceritas y esas cosas y empezó a hacer esto (simula círculos, rayas y garabatos en el aire). Después el resto eran gritos y qué sé yo, pero cuando empezó a hablar nunca tuvo grandes problemas de dicción, yo nunca me asuste pensando que el nene tuviera algún problema... Ahora estoy preocupada por esta cuestión de que hace las letras al revés, no sé si es normal por la edad que tiene pero por las dudas voy a ir a hablar con alguna fonoaudióloga.

¿Utilizaba Juan movimientos, señas o sonidos para expresar sus intenciones previo a que pudiera hacerlo usando la Lengua?

Si señalaba, hacia gestos, se hacía entender...

¿Cómo se manejaba usted frente a las señas o primeros sonidos con que Juan expresaba sus intenciones?

Le preguntábamos para que empezara a hablar “¿Tal cosa? ¿Querés tal cosa? Bueno, tomá”, la gente que lo cuidaba también, porque esta señora hacía este tipo de cosas de hablarle mucho. Ella le cantaba mucho también.

Entonces, ¿Interpretaba esas señas? ¿Acompañaba con palabras esas interpretaciones?

Si, si. (2 a)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Poco o Nunca* acompañaba con palabras sus interpretaciones?

Siempre (2 b), por lo que te decía antes, si no estaba yo estaba esta señora que le hablaba mucho. Además, cuando interpretábamos lo que quería no usábamos palabras “mal” así “de nenes”. Me parece que en ese sentido yo era la peor de todas, viste cuando empezás a hablar mal. Pero en general no hubo gente que le hable así.

¿A que se refiere cuando dice “hablar mal”?

Viste cuando le dicen “tu-tu” al auto y esas cosas. No éramos de reemplazar así mucho las palabras. Igual él no usaba esas palabras; tenía algunas puntuales, qué sé yo, al caballo le decía “sillá”, nunca tuvimos la menor idea de por qué. Las cosas complicadas... quería decir “libélula”, ¡hay que ser jodido para decir libélula (risas)! y decía “belélula”, pero tenía así, dos o tres palabras y el resto era como que no tuvo grandes problemas.

Bien. ¿Transitó Juan por otros niveles de escolaridad previo a su ingreso a la EPO? ¿Preescolar, Jardín de Cuatro, Tres, Maternal, otro?

A los tres años empezó el jardín. Yo lo quería mandar antes igual pero finalmente empezó a los tres (3)

¿Hizo, jardín de tres, cuatro y preescolar?

Claro, hizo sala de tres en un jardín chiquito con una salita de diez chicos, de tres a cuatro. A los cuatro entró en el Normal 2 (Escuela Provincial de Rosario) y ahí ya eran veinticinco. Así que hizo tres años; de tres a cuatro, de cuatro a cinco y ahora, de cinco a seis. Él empezó de viejo el jardín, feliz de la vida.

¿Realizaba Actividades Extra-escolares de manera regular en los primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la EPO? En caso que así haya sido, quisiera saber cuáles

Íbamos al teatro, al cine, a la plaza.

Me refiero a alguna actividad regular que haya realizado en otra institución distinta a la escuela

Ah no de eso nada. (4 a)

**Durante los primeros cinco años de vida de Juan, previos a su ingreso a la EPO
¿Era usted u otro adulto del entorno de dialogar con él?**

Sí. (6)

**¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* fue el dialogar de Usted u OM con él
durante dicho período?**

Mucho (7)

**¿Compartía usted con Juan la realización de actividades acompañadas de diálogos
en los primeros cinco años de vida, previos a la EPO?**

Si aunque él nunca fue muy colaborador (risas) hacíamos varias actividades juntos (8)

**¿Considera que *Habitualmente o Rara vez* compartían actividades acompañadas de
diálogo?**

Habitualmente (9)

¿Cuáles eran esas actividades?

Cuestiones como por ejemplo de ordenar (10e) implicaron siempre un “Bueno, ¿terminaste? Vamos a tratar de...” Para ver si incorporaba algún hábito pero no sé si ese tipo de actividades te referís. Otras cosas; a mí me gustó siempre llevarlo al teatro, a ver títeres (10 b), para mí es importante que desarrolle el interés por expresiones artísticas sea lo que sea. Y es un nene que le encanta, es decir, mientras todos se levantaban y agarraban los títeres y los tiraban, él siendo muy hiperactivo y terrible, él veía títeres o veía alguna cosa en un escenario o lo que fuera y era una cosita chiquitita así que se sentaba y quedaba mirando fascinado. Era chiquitito, chiquitito y ya se quedaba, ¡mi amor!. Bueno te decía, títeres, vamos al teatro, al cine se quedaba y se queda a ver una película entera de muy chiquito también (10 b), probablemente tenga que ver con que estaba entrenado, ¡pobre hijo!.

¿Alguna otra actividad?

Jugábamos (10 a), dibujábamos y hablábamos. Sí, porque aparte tiene esa cosa de dibujar cosas que no tienen nada que ver con lo que le pediste y él explicarte por qué sí tiene que ver. Pero no sé, con la cuestión del abecedario trabajamos porque nos

regalaron, no porque lo compramos, las tarjetas con la letra y adivinanzas con la letra (11 c), le gustan las adivinanzas, son espantosas las adivinanzas que hace pero le gusta, él se las inventa. Es creativo, raro pero creativo (risas).

¿Jugaba Juan en los primeros cinco años de vida previos a la EPO?

Si un montón (11)

¿A que jugaba? Cuénteme por favor todos los juegos que recuerde en que se haya interesado Juan en dicho período.

Tuvo una época muy fuerte de Rompecabezas (11 b) y aparte era impresionante, se enloquecía. Le tomábamos el tiempo, tenía tres años y pico y hasta antes de cumplir los cinco, armaba Rompecabezas de cincuenta y pico de piezas que por ahí no son rompecabezas para chicos tan chiquititos. El tipo sacaba todo y los armaba, obviamente, después de haber aprendido a armar ese era como que su hobby... era ver si lo podía hacer cada vez más rápido. Y después antes de cumplir cinco abandonó los Rompecabezas y nunca más en la vida, no le interesan para nada. Qué más tenía... No sé, porque en realidad era un nene de muchos juegos artísticos porque tiene mucha energía y mucha creatividad. Es de estar todo el tiempo cantando y jugando al Fútbol (11 a) adentro de mi casa. Pintaba, ahora no pinta más, ahora dibuja y no usa mucho los colores, le tenemos que decir que pinte. Desde muy chiquitito le gustaban las témperas, las acuarelas, las plastilinas. Después cosas para armar y apilar pero no le duró mucho....

¿Recuerda algún otro juego que haya realizado?

Mmm...Te iba a decir video juegos pero en los primeros cinco años, antes de la escuela casi no. Ahora está jugando un poquito más a los videos juegos y la computadora. Yo lo controlo mucho porque le tengo pánico a los videojuegos, a muchos videojuegos. La computadora la usa un rato para juegos pero también, no maneja bien su ansiedad entonces trato de que no sea demasiado porque se enoja, es como muy exigente, perfeccionista por cuestiones que para mí no son muy importantes, y al verlo reaccionar mal, que llora, se enoja, pateo cosas no me gusta. Generalmente empieza a jugar algo, y por ahí bien, enganchó bien y todo bien y pierde y se ríe pero la mayor parte de las veces es terriblemente frustrante entonces se enoja, se enfurece o llora o grita entonces no, le cortamos los jueguitos y se terminó, son los de la computadora que los puedes

bajar. Pero más que nada la computadora la usa ahora para, y hace un tiempo largo, para buscar cosas. “Buscame fotos de”... Ayer me preguntó por la araña parda. Me dice “Mamá, ¿cómo son los gatos pardos?” Entonces le digo “Son medio marrones, entre marrones y negros” Yo tratando de recordar, entonces me dice “¿Y arañas pardas hay?” Y le digo “No sé Juan, capaz que sí...” “Bueno, buscalo” Entonces me senté en la computadora a buscar y apareció cualquier cantidad, Hay arañas pardas! ¿Sabías? (risas)

Ahora lo sé (risas). Pasemos a la siguiente pregunta. ¿Realizaba Juan Juegos donde creara o recreara Diálogos pretendidos?

Vos decís juegos no de mesa así como ¿por ejemplo a la guerra y esas cosas?...

Si puede ser por ejemplo.

Entonces si (12) se pone con que viene un camión con soldados y le dice “vamos tenemos que salvar a las chicas que las tiene encerrada el terrible no se quien” y así.

En los primeros cinco años de vida Juan Jugaba, ¿Mayormente Acompañado, A Veces acompañado y A Veces Solo o Mayormente Solo?

A veces acompañado y a veces solo, igual siempre que quería tenía a alguien cerca que juegue con él (13)

E ¿Intervenía usted u OM en los distintos juegos realizados por Juan durante sus primeros cinco años de vida?

Si (14)

¿Considera que Siempre, Habitualmente o Rara Vez intervenía usted u OM en los mismos?

Habitualmente (15)

¿Y en particular en los Juegos donde creaba Diálogos pretendidos? ¿Intervenía usted u OM?

Si, eso que te decía de la guerra...O a veces yo me metía a preguntarle acerca de lo que jugaba o decía porque usaba palabras o cosas que no entendía o no entendía yo de donde las había sacado. Por ejemplo, escucho una vez que jugaba con un amigo a rescatar a una princesa que habían secuestrado en la mansión de Playboy...Le pregunto entonces

qué era esa mansión y de donde había sacado eso...y el “guacho” me dice “a no se, ¿que es mami?”, a lo que respondí “una casa con muchas chicas en bikini” (Risas) (16)

Y ¿Considera que *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* intervenía usted u OM en este tipo particular de Juegos montados por él?

Habitualmente (17)

Bien. Le pregunto ahora ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño?

Si (18)

¿Por qué?

Porque le tengo miedo, y quizás que también sea un problema mío, a esa cuestión frustrante de no poder comunicarse. A mí... no me interesa por... “a este chico no se le entiende, ni las dificultades que pueda conllevar en la escuela” no!, sino por él, digo, la frustración de no poder hacerse entender. Lo importante para mí, más allá de la lengua es que él se pueda expresar (19 a). Y obvio creo que la lengua es una muy buena herramienta. Aparte es un tipo que se enoja cuando no logra expresar algo y a Juan nunca es bueno tenerlo enojado (risas). El hijo de una amiga lo entendía ella y el mejor amigo de él a los seis años, y nadie más. Tenía un problema muy serio de dicción y la desesperación era no que no lo entiendan, es de él, hay chicos que probablemente no se hagan mucho problemas. A mí me desesperaba ponerme en el lugar de él, por ahí es una cuestión medio obsesiva mía también no sé, pero yo lo hubiese mandado rápido a la Fonoaudióloga.

¿Qué instrumentos, actividades o recursos que haya utilizado o dispuesto usted, u otro, para con Juan durante sus primeros cinco años, previos a la EPO considera que son promotores del aprendizaje del Lenguaje?

Creo que lo que ayuda al aprendizaje del lenguaje es hablar con los chicos, en el diálogo (20 a) van saliendo cosas que lo hacen aprender. Por ejemplo, cuando él decía “tendrías que ponerme el saco” queriendo hablar en pasado Yo le decía “Ah, vos decís que te tendría que haberte puesto el saco”. No lo corregía y le decía “¡se dice así!”. A veces cuando me parecía que no estaba claro o que no lo había entendido le decía “Claro, vos no estás hablando de ahora entonces como estamos hablando de antes es tendría que

haberte puesto el saco” pero eso es más reciente. Igualmente, a mí lo que me llamaba la atención era que él era de esos nenes que se daba cuenta cuando metía la pata y te dice por ejemplo “tendrías que ponerme el saco” y yo lo miro y entonces “tendría que...” y él quiere decir “habérmelo puesto” y empieza a probar un montón de cosas hasta que las encuentra y lo hace desde chico, se da cuenta de que algo no está funcionando y supongo que lo hacen todos pero a mí me llama la atención porque no me sale con mis alumnos y con mi hijo me salía...Con el vocabulario, lo mismo, es decir cuando él pedía algo que estaba mal también se lo repreguntábamos bien, entonces cuando pedía el “sillá” como le decía al ventilador que...bueno duró bastante porque nos causaba mucha risa o la “belélula” ... le decíamos “ah la libélula” y así sin que sintiera que lo corregíamos

Claro...

Bueno otra cosa que me parece que ayuda es la lectura (20 c). A nosotros nos gusta mucho leer y él desde chiquitito le gustaba mucho ir al Shopping a ver libritos; se sentaba en “Yenny” (una librería de Rosario) y miraba libritos y ahora está empezando a tratar de leer. Pero digo, éramos muy de contarle cuentos, la señora que lo cuida le contaba cuentos y mi suegra tiene mucho de eso también. Otra cosa que creo que lo ayudó fue el jugar con las rimas (20 b) y con las canciones. La cuestión de la rima a él le encanta.... Entonces utilizábamos mucho las rimas, por ejemplo, había una publicidad que le llamaba la atención... viste esa del jugador de fútbol que decía “El mago le dicen sus amigos, pero si este fuera un mago...” Entonces él tomaba esa misma estructura y empezaba “El trueno, el trueno le decían sus amigos...” y después por ahí decía cualquier cosa y entonces le decíamos “Bueno, no...Vamos a buscar atributos del trueno, ¿cómo sería un trueno?” “Ruidoso” porque...y por ahí empezaba a decir cualquier cosa ... (risas). Pero digo esa cuestión de la asociación y de ir reemplazando y qué sé yo la hicimos siempre desde muy chiquitito, y supongo que lo ayudó.... Y después no se... creo que también con la poesía. Mi mamá tiene el delirio de la poesía. A mí cuando era chiquita me enseñaba poesías que no eran para enseñarle a una nena pero bueno... Eran terribles, eran sobre la muerte (risas) salí medio cuerda de casualidad...¡pobre mi mamá! Pero digo ella también, me parece colaboró para que a Juan le gustaran la lengua y la lectura. Hasta el día de hoy, incluso le gustan las rimas.... “¿Y qué rima con qué?” “¡Ay! Mira, rima, ¡lo que dijiste rima!” Está todo el tiempo así...Pero bueno la cuestión es que yo creo que hablando se aprende.

Hemos terminado. Muchas Gracias por su colaboración.

Entrevista a ARF de NSD n° 2

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema, tal como le indicó ya la Licenciada Leticia Ureta quien colabora con esta investigación.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente. ¿Está de acuerdo?

Si

Bien. La primera pregunta es: ¿Cómo está compuesta su Familia?

Mi marido, Lucia, su hermanita y yo.

¿Con quienes convivió Lucia durante sus primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la Escuela Primaria Obligatoria (EPO)?

Lucia, mi marido y yo. Fue hija única por seis años, se lleva seis años con la hermana

¿Quién fue el principal Adulto Responsable del cuidado y atención de Lucia que pasó mayor tiempo con ella en sus primeros cinco años de vida?

Yo, pero bueno cuando trabajo la verdad es que mi marido también está mucho con ellas.

¿Solía Usted hablarle a Lucia, durante el primer año de vida, antes de que ella pudiera comunicarse con palabras?

Si, yo le hablaba siempre (1a) “Ahora vamos a hacer tal cosa”, cuando le iba a poner la vacuna yo le contaba “Hoy te vamos a ir a poner una vacunita y te va a doler un poquito” yo le hablé siempre y siempre le conté todo, entonces llegábamos, le ponían la vacuna y no lloraba, la pendeja no lloraba, no sé cómo se la bancaba, por lo menos no se asustaba, lloraba después del pinchazo pero no se ponía loca, no se desesperaba. Y eso me lo recomendaba el mismo pediatra también, me decía “Vos contale todo” Y yo le iba contando todo “Ahora mamá te va a preparar tal cosa, ahora vamos a hacer tal cosa” y cuando tomaba la teta también, le hablaba o nos acariciábamos, nos mirábamos, me

tocaba mi lunar que tengo acá, así desde muy chiquita. Yo no me acuerdo bien cuántos meses tenía, con el “ajó, el abu, el ma”...

¿Considera que le hablaba *de manera regular o no regular*?

De manera regular (1b)

¿Recuerda cuándo y cómo comenzó a comunicarse Lucia?

Desde muy, muy chiquititas, de bebés, las dos. Pero yo les hablaba, a ver... Yo les hablaba desde la panza y después cuando ellas eran chiquititas, cuando nació la primera... Por ejemplo cuando yo le cambiaba los pañales le contaba que el papá estaba trabajando, qué hacía el padre... Todo lo que hacíamos yo se lo contaba.

¿Utilizaba Lucia movimientos, señas o sonidos para expresar sus intenciones previo a que pudiera hacerlo usando la Lengua?

Sí.

¿Cómo se manejaba usted frente a las señas o primeros sonidos con que Lucia expresaba sus intenciones?

Nombraba eso que quería, y otra cosa que hice siempre fue no utilizar sustitutos infantilizados “cuco, caca” Yo me acuerdo de una anécdota, cuando Lucía tenía un año, recién caminaba quiso agarrar una botella de lavandina y lo primero que me salió fue decirle “¡No, eso es tóxico!” le dije, entonces ella empezó a decir “tosico” y a ella le quedó que tóxico era malo. Yo no le dije caca, la caca era caca y eso era tóxico. Siempre le nombré las cosas con su nombre. El auto era el auto, no era el “tutu”... Ella lo nombraba como quisiera, tampoco las corregía digamos. Ella me decía “el tutu” y yo le decía “el auto” pero yo las cosas las nombraba como correspondían.

Entonces ¿Interpretaba esas señas? ¿Acompañaba con palabras esas interpretaciones?

Si siempre trataba de ver que es lo que me quería comunicar cuando lloraba, cuando señalaba algo, o cuando no se le entendía que quería decir, le preguntaba señalándole yo las cosas. (2 a)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Poco o Nunca* acompañaba con palabras sus interpretaciones?

Si siempre (2 b) porque como el médico me había dicho que yo le tenía que hablar, e imagínate que a mi me encantan las letras, así que yo trataba de ayudarla en todo lo posible para que pudiese expresarse con palabras.

Bien ¿Transitó Lucia por otros niveles de escolaridad previo a su ingreso a la EPO? ¿Preescolar, Jardín de Cuatro, Tres, Maternal, otro?

Lucia hizo Jardín de cuatro y preescolar. (3)

¿Realizaba Actividades Extra-escolares de manera regular en los primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la EPO? En caso que así haya sido, quisiera saber cuáles

No, en los primeros cinco años nada. (4 a) Ba! Digo nada, tipo inglés o deporte, o algo programado. Igual en casa jugaban mucho. Y creo que los primeros años son para jugar.

Claro y durante esos cinco años de vida de Lucia, previos a su ingreso a la EPO ¿Era usted u otro adulto del entorno de dialogar con ella?

¡Puf!, todo el tiempo (6)

¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* fue el dialogar de Usted u OM con ella durante dicho período?

Mucho (7)

¿Compartía usted con Lucia la realización de actividades acompañadas de diálogos en los primeros cinco años de vida, previos a la EPO?

Nosotros realizábamos todas las actividades acompañadas por diálogos (8)

¿Considera que *Habitualmente o Rara vez* compartían actividades acompañadas de diálogo?

Habitualmente (9)

¿Cuáles eran esas actividades?

Yo la llevaba a todos lados en bicicleta (10 e) y hablábamos un montón. O sea, hablar mucho. A mí me cambiaron los horarios de trabajo cuando Lucía, la mayor, era chiquitita. Yo antes trabajaba sólo de mañana, volvía a mi casa tipo una y media o dos, estaba toda la tarde en mi casa, me iba a dormir la siesta con ella, todo. Entonces jugábamos (10 a) para que se durmiera: el que abre los ojos pierde (risas). O contábamos cuentos (10 f). Yo en mi pieza tengo un cuadro del “Quijote”, entonces me valía de la imagen para contar la historia. Obvio una adaptación libre porque a mí los cuentos infantiles me agotan. Igual me reprochaba: “mamá contame otro” (risas) Entonces bueno recurría a otra versión mía de algún libro.

Claro ¿Jugaba Lucia en los primeros cinco años de vida previos a la EPO?

A todo, una artista siempre fue

¿A que jugaba? Cuénteme por favor todos los juegos que recuerde en que se haya interesado Lucia en dicho período.

Siempre le gustó mucho dibujar, siempre andaba con un papelito, con una fibra dibujando, fue muy tranquila dentro de todo. Hacer coreografías, bailar (11 a), cantar (11 c)... Qué sé yo. Dramatizar situaciones... le gusta mucho lo vinculado con la música..., cantar. En mi casa se escucha mucha música. También jugábamos siempre a empezar una frase y que ella la terminara (11 c), “Este chico está en...”. Las primeras vacaciones con Lucía ella tenía un año y medio, fuimos al mar y cuando volvimos le decía “Bueno Luli, a ver... ¿Dónde estuvimos? En Uru...” y ella decía “To”, en uruto, “Fuimos al...” “mar”, “Íbamos a la pla...” “Ya” ¿Me entendés?, y ella completaba y a veces ya te digo decía “Uruto” en vez de “Uruguay” pero completaba la sílabas... Nos divertíamos. Después de mesa... a ver...tenía ese de memoria...Memotest (11 b)... Rompecabezas (11 b)...

¿Recuerda algún otro juego que haya realizado?

Y no me acuerdo otro. Video Juegos y juegos electrónicos no nos gustaba así que nunca le dimos... lo único que una vez le regalé, una alfombrita que se conecta y es para bailar (11 a).

¿Realizaba Lucia Juegos donde simulara tal o cual situación y creara o recreara Diálogos pretendidos?

Si (12) jugaba a la maestra, a la mamá con sus muñecas o que era una cantante o actriz famosa.

En los primeros cinco años de vida Lucia ¿Jugaba, *Mayormente Acompañado*, *A Veces acompañado* y *A Veces Solo* o *Mayormente Solo*?

A veces acompañada y a veces sola, muchas veces cantaba y bailaba sola y otras veces ella nos pedía que nos sumemos a su juego (13)

¿Intervenía usted u OM en los distintos juegos realizados por ella durante los primeros cinco años de vida?

Si como te dije recién (14)

¿Considera que *Siempre*, *Habitualmente* o *Rara Vez* intervenía usted u OM en los Juegos montados por ella?

Habitualmente (15)

Y en particular en los Juegos donde se creaban Diálogos pretendidos ¿Intervenía usted u OM?

Si (16). Un montón. El padre, yo, todos. Se entretenía mucho armado escenas de novela y el padre las filmaba todo. Ella se creía que era una estrella de cine. Hablaba en venezolano (risas). Hacíamos toda la escena y después la mirábamos como si fuera una película.

¿Considera que *Siempre*, *Habitualmente* o, *Rara Vez* intervenía usted u OM en este tipo particular de Juegos montados por ella?

Habitualmente (17)

Pasemos a la siguiente pregunta ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño?

Si, totalmente (18)

¿Por qué?

Y porque para mí es necesario, me parece que una persona que tiene todas las posibilidades para comunicarse tiene más herramientas para defenderse a todo nivel (19 a), para protestar (risas) y por su propia identidad.

¿Qué instrumentos, actividades o recursos que haya utilizado o dispuesto usted, u otro, para con Lucia durante sus primeros cinco años, previos a la EPO considera que son promotores del aprendizaje del Lenguaje?

Bueno una cosa que creo que ayuda es la lectura (20 c), todos en mi familia somos muy lectores. Yo desde chiquitas les regalé libros. Ahora, no es que me sentaba, como en las películas y les leía. En mi casa circulaban libros. Ellas me veían leer y yo les contaba adaptaciones más de libros que no eran para nenes. Digo había un relato pero no siempre era literal (20 c). Después otra cosa que creo que ayuda es dialogar (20 a) con ellos pero hablando correctamente y no transformar el lenguaje adulto en el lenguaje de los niños...viste las palabras propias de ellos, por ahí las adoptaba como código familiar pero jamás reemplazándola. Lucia, por ejemplo, al chupete le decía "Pu", "el pu", entonces era el "chupetito de pu" o al ventilador le decía "iaia", ahora me estoy acordando... Lucia fue de usar esas palabras, el ventilador era el "iaia". Bueno y después creo que poder jugar, con mi marido hacían un montón de cosas, hacían telenovelas, hablaban todo así mexicano (20 b), somos una familia medio extraña nosotros (risas)... Somos de jugar mucho pero siempre nosotros intentamos de pronunciar bien las cosas así cuando se equivocaba en algo jugando se lo decíamos bien, o riéndonos. Nunca así "¡No, esto no se dice!". También Yo soy de modular mucho y muchas veces con las dos hice el juego de que me leyeran los labios, jugábamos por ejemplo "A ver qué estoy diciendo" entonces tenían que adivinar. Era un modo jugando (20 b) de que aprendieran palabras o las corrigieran. Así que bueno creo que todo esto de jugar, leer y cantar también. La música ayuda un montón, eso de que sepan canciones ayuda un montón, aparte cuando son más grandes te dicen "Yo creía que cuando decía tal cosa, yo me imaginaba..." ellas te lo cuentan "Yo creía que significaba tal otra". Hay que cantar, hay que cantar... Por lo menos esta es mi experiencia y por lo menos a mi me dio resultados. No sé cómo hubiera reaccionado si hubieran tenido problemas, qué hubiera hecho

Hemos terminado. Muchas Gracias por su colaboración.

Entrevista a ARF de NSD n° 3

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema, tal como le indicó ya la Licenciada Leticia Ureta quien colabora con esta investigación.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente. ¿Está de acuerdo?

Si

Bien. La primera pregunta es: ¿Cómo está compuesta su Familia?

El padre, yo y él

¿Con quienes convivió Tomás durante sus primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la Escuela Primaria Obligatoria (EPO)?

Nosotros tres

¿Quién fue el principal Adulto Responsable del cuidado y atención de Tomás que pasó mayor tiempo con él en sus primeros cinco años de vida?

Yo. Aunque me ha ayudado mucho mi mamá, mientras trabajo

¿Solía Usted hablarle a Tomás, durante el primer año de vida, antes de que él pudiera comunicarse con palabras?

Si desde siempre le hablamos (1a). Es un nene no un “tarado”, él entendía y sabía hacerse entender

(Risas) Bueno no se enoje

(Risas) No, yo hablo así todo bien, te digo como entiendo yo las cosas

¿Considera que le hablaba *de manera regular o no regular*?

Regular (1b)

¿Recuerda cuándo y cómo comenzó a comunicarse Tomás?

Si. Mirá empezó primero con algunas palabritas y un día, no se, yo recuerdo como que se largo a hablar así nomás como si hubiera sacado el vocabulario de no se dónde.

¿Utilizaba Tomás movimientos, señas o sonidos para expresar sus intenciones previo a que pudiera hacerlo usando la Lengua?

Si supongo que si. La verdad no tengo muy presente eso

¿Cómo se manejaba usted frente a las señas o primeros sonidos con que Tomás expresaba sus intenciones? ¿Interpretaba esas señas? ¿Acompañaba con palabras esas interpretaciones?

¡Ah no! Si eso siempre, siempre le hablaba y le decía “¿Qué querés? ¿Esto, aquello?”. Si hablarle siempre. Desde bebé yo me manejé con él como si me entendiera todo. Le hablaba le explicaba todo. (2 a)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Poco o Nunca* acompañaba con palabras sus interpretaciones?

Siempre (2 b)

Bien. ¿Transitó Tomás por otros niveles de escolaridad previo a su ingreso a la EPO? ¿Preescolar, Jardín de Cuatro, Tres, Maternal, otro?

Hizo, Jardín de cuatro y Preescolar de cinco (3)

¿Realizaba Actividades Extra-escolares de manera regular en los primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la EPO? En caso que así haya sido, quisiera saber cuáles

A ver...iba a una colonia pero en sí, en los primeros 5 años estaba acá o en lo de la abuela o en lo de algún tío siempre jugando con alguien. Íbamos a la plaza, al cine, al teatro....pero así algo que hiciera regularmente no recuerdo (4 a). Ahora si hace natación, inglés y fútbol, pero en los primeros cinco años molestaba por ahí nomás (risas).

(Risas) Bien. Durante ese período previo a su ingreso a la EPO ¿Era usted u otro adulto del entorno de dialogar con él?

Si, obviamente siempre con un discurso adaptado a la edad del niño. No voy a decir palabras muy rebuscadas, le voy a decir palabras que pueda entender él, no le voy a venir con un vocabulario muy específico sobre algunas cosas. Yo a él le hablo siempre y trate de entenderlo. En mi casa, digo mi familia lo mismo. Todos le hablaban, le jugaban. Además imagínate es el primer nieto. Así que había una locura en torno al él. Y yo le hablo y dialogo desde bebé porque quiero que él vaya eligiendo que quiere en la vida. Si no es moverlo como una cosa. Yo le pregunto siempre “¿te gusta el jardín?”, “la escuela?” “¿Ir acá, allá?” “¿Que querés?”. Aunque obvio no le hago siempre caso (risas) Si no le gusta la sopa se la toma igual(6)

¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* fue el dialogar de Usted u OM con él durante dicho período?

Regular, si bien había mucha gente que le hablaba, tampoco que le vamos a estar hablando todo el tiempo como un loro, le hablábamos lo normal (7)

¿Compartía usted con Tomás la realización de actividades acompañadas de diálogos en los primeros cinco años de vida, previos a la EPO?

Si, siempre se mete. Aunque no lo dejemos él anda por ahí y pregunta. A veces es insoportable (risas) y lo tengo que echar (8)

¿Considera que *Habitualmente o Rara vez* compartían actividades acompañadas de diálogo?

Habitualmente (9)

¿Cuáles eran esas actividades?

Lo llevábamos a la plaza, a la pileta, y lugares así para chicos (10 b)

Bien. ¿Jugaba Tomás en los primeros cinco años de vida previos a la EPO?

Si un montón (11)

¿A que jugaba? Cuénteme por favor todos los juegos que recuerde en que se haya interesado Tomás en dicho período.

Uy un montón. Rompecabezas (11 b)..., muñecos, Rusty (11 b)..., el Ludo (11 b)..., la Oca (11 b)..., Pistolitas, Dominó,...no se...a ver...Metegol, Video Juegos, Futbol, Tenis (11 a) ...de todo. El pibe jugó y juega a todo.

En particular en los primeros cinco años le digo...

Si, muchos muñecos, con la pelota. Después usaba esos bloques para apilar tipo Rusti pero grandes, el Dominó (11 b)..., el Rompecabezas, y, quizás ya un poquito de más grande, ponele a los cinco pero no mucho más grande, al Ludo y la Oca.

¿Recuerda algún otro juego que haya realizado?

Mirá, como es el primer hijo, sobrino, nieto. Todos alrededor de él le regalaron cosas. Hay un cajón lleno de juguetes y juguetitos que ni él sabe

¿Realizaba Tomás Juegos donde simulara determinada situación y creara o recreara Diálogos pretendidos?

Si con eso que te decía de las pistolas o con los muñecos (12)

En los primeros cinco años de vida Tomás ¿Jugaba, *Mayormente Acompañado, A Veces acompañado y A Veces Solo o Mayormente Solo?*

A veces acompañado y a veces solo (13). Ambas cosas. Si por ahí estaba solo jugaba solo, si no con alguno de nosotros o con el vecinito. Por lo general busca o molesta a alguien (risas)

¿Intervenía usted u OM en los distintos juegos realizados por él durante los primeros cinco años de vida?

Yo poco, más que nada el padre, o sino, el vecino que es un poquito más grande (14)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* intervenía usted u OM en los Juegos montados por él?

Habitualmente (15)

Y ¿En particular en los Juegos donde Tomás creaba Diálogos en Escenarios contruidos lúdicamente, intervenía usted u OM?

El padre, o los tíos, mis amigos que son como los tíos (16)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* intervenía usted u OM en este tipo particular de Juegos?

Habitualmente (17). El vecino de al lado es más grande y anda siempre por acá jugando a policías y ladrones, bomberos y ¡hablan todo el tiempo! (risas)

(Risas) Pasemos a otra pregunta ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño?

Si, claro (18)

¿Por qué?

Y porque la lengua es la vía mediante la que nos comunicamos con otros (19 a). Si la usas mal te comunicas mal o no te comunicas digamos.

Y ¿por qué consideras importante la comunicación?

Y, porque los seres humanos vivimos en sociedad y para eso hay que comunicarse.

Quisiera que me cuentes qué instrumentos, actividades o recursos que haya utilizado o dispuesto usted, u otro, para con Tomas durante sus primeros cinco años, previos a la EPO considera que son promotores del aprendizaje del Lenguaje
Creo que lo que ayuda es eso hablarles (20 a), jugarles (20 b), siempre los juegos tienen lenguajes por más que no sea un juego para aprender a hablar, siempre requieren de alguna explicación de cómo se organiza el juego, cómo se lleva a cabo y bueno todo eso son palabras que van aportando a enriquecer el lenguaje del menor Y claro también corregirlo cuando se equivoca (20 d), uno no nace sabiendo y siempre hay palabras que por ahí las pronuncian mal o que las dicen mal y los tenés que ir corrigiendo lo antes posible.

¿Y cómo eran esas correcciones?

Y... “Así no se dicen, se dicen así...” Y le repetís la palabra bien dicha, o bien pronunciada o la palabra correcta, por ahí los errores son en las conjugaciones de los verbos, viste que los verbos irregulares normalmente no los conjugan bien y bueno ahí lo corregís y les decís cómo se dicen correctamente.

Hemos terminado. Muchas Gracias por su colaboración.

Entrevista a ARF de NSD n° 4

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema, tal como le indicó ya la Licenciada Leticia Ureta quien colabora con esta investigación.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente. ¿Está de acuerdo?

Si

Bien. La primera pregunta es: ¿Cómo está compuesta su Familia?

Mi marido, yo, Nicolás y Sergio, mi hijo mayor

¿Con quienes convivió Nicolás durante sus primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la Escuela Primaria Obligatoria (EPO)?

Nosotros. En aquel entonces venía mucho mi mamá por ahí

¿Quién fue el principal Adulto Responsable del cuidado y atención de Nicolás que pasó mayor tiempo con él en sus primeros cinco años de vida?

Yo. Soy muy buena madre y los seguí bien de cerca (risas)

¿Solía Usted u OM hablarle a Nicolás, durante el primer año de vida, antes de que él pudiera comunicarse con palabras?

Siempre les hablé desde recién nacidos (1a)

¿Considera que le hablaba *de manera regular o no regular*?

Regular (1b)

¿Recuerda cuándo y cómo comenzó a comunicarse Nicolás?

Empezó un poquito antes del año, primero con palabritas chiquitas las de uso más común: “mamá” “papá” y poco a poco lo fue ampliando

¿Utilizaba Nicolás movimientos, señas o sonidos para expresar sus intenciones previo a que pudiera hacerlo usando la Lengua?

Si

¿Cómo se manejaba usted frente a las señas o primeros sonidos con que Nicolás expresaba sus intenciones? ¿Interpretaba esas señas? ¿Acompañaba con palabras esas interpretaciones?

Si, siempre hablándoles, yo acompañaba todo con palabras “¿quieres esto, aquello?, ¿Qué te pasa?” (2 a)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Poco o Nunca* acompañaba con palabras sus interpretaciones?

Siempre (2 b) les hablé

Respecto a la Escolaridad Formal quisiera saber si transitó Nicolás por otros niveles educativos previo a su ingreso a la EPO. ¿Preescolar, Jardín de Cuatro, Tres, Maternal, otro?

Hizo Jardín de cuatro y Pre-escolar (3)

¿Realizaba Actividades Extra-escolares (institucionales) de manera regular en los primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la EPO? ¿Cuáles?

Mmm.....No en los primeros cinco años, además del jardín nada (4 a). Por ahí, quizás, algún verano lo hayamos metido en una colonia del club...., pero no, en los primeros cinco años nada así además del Jardín.

Bien. Durante los primeros cinco años de vida de Nicolás, previos a su ingreso a la EPO ¿Era usted u otro adulto del entorno de dialogar con él?

Permanentemente, desde bebés, igual siempre con lenguaje adulto (6)

¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* fue el dialogar de Usted u OM con él durante dicho período?

Mucho (7), yo soy un loro hablando

¿Compartía usted con Nicolás la realización de actividades acompañadas de diálogos en los primeros cinco años de vida, previos a la EPO?

Si, jugábamos. Siempre hablábamos. Hacíamos la tarea (8)

¿Considera que *Habitualmente o Rara vez compartían actividades acompañadas de diálogo?*

Habitualmente (9)

¿Cuáles eran esas actividades?

Como te decía jugábamos (10 a), charlábamos mucho, hacíamos la tarea del jardín (10 c).

¿Jugaba Nicolás en los primeros cinco años de vida previos a la EPO?

Si un montón. (11)

¿A que jugaba? Cuénteme por favor todos los juegos que recuerde en que se haya interesado Nicolás en dicho período.

Muchos juegos. Dominó, Rompecabezas, Memo Test, Cerebro Mágico, Quien es Quien, Ludo, La Oca, TATETI (11 b).....Uf no me acuerdo ya a ver...los primeros 5 años...Ah los Rusti, empezó con los grandes y siguió con los chiquitos...Y bueno, autitos trencitos, pelotas de todos los deportes (11 a) ...que se yo, un montón. Ah! teníamos uno para cuando empezara a escribir que venían las sílabas de palabras simples y el tenía que formar palabras (11 b)

¿Recuerda algún otro juego que haya realizado?

Bueno. Los bloques esos para apilar (11 b)..., los trenes y autitos...y de los que te dije antes sacale el Cerebro Mágico (11 b)... y el Quien es Quien que creo que era más grandecito ya. Y tenía más cosas. Cada tanto hago una limpieza y doy algo

¿Realizaba Nicolás Juegos donde simulara situaciones y creara o recreara Diálogos pretendidos?

Si cuando jugaba con autitos o trencitos, hacía que era el maquinista o un corredor de autos que tenía que arreglarlos porque había chocado. (12)

En los primeros cinco años de vida Nicolás ¿Jugaba, *Mayormente Acompañado, A Veces acompañado y A Veces Solo o Mayormente Solo?*

Mayormente acompañado (13), siempre con otro, con los padres, digo nosotros o el hermano, porque como él es el menor jugaba también con el hermano

Justamente le iba a preguntar si intervenía usted u OM en los distintos juego realizados por él durante los primeros cinco años de vida y si considera que *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* lo hacía

Habitualmente (15), tanto yo como el padre y también el hermano (14)

E ¿Intervenía usted u OM en los Juegos en que Nicolás creaba Diálogos pretendidos, como el del maquinista que mencionó u otro?

Si como te decía, siempre tenía a alguien con quien jugar. (16)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* intervenía usted u OM en este tipo particular de Juegos montados por él?

Habitualmente (17), tampoco es que estábamos todo el tiempo arriba de él. Aunque bastante (risas)

Claro. Quiero saber también si considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño

Si por supuesto (18)

¿Por qué?

Porque si, ¡¿cómo va a hablar mal?! El lenguaje es fundamental para todas las cosas de la vida, todas. En todo usas la lengua.

¿En todo qué?

En todos los ámbitos de la vida, el que se te ocurra. Comunicarse (19 a), aprender (19 b), todo. Y yo, además como madre, que tengo la posibilidad de ayudarlos en eso ¡¿cómo no lo voy a hacer?!

Bueno, la pregunta que sigue es ¿Qué instrumentos, actividades o recursos que haya utilizado o dispuesto usted, u otro, para con Nicolás durante sus primeros cinco años, previos a la EPO considera que son promotores del aprendizaje del Lenguaje?

Le hablábamos y tratábamos de no usar palabras de bebé viste: “tu-tu” “tu-to”. Igual por ahí le salían algunas y le decíamos ““tu-tu no, auto”, ““papa no, comida” y así los corregíamos (20 d). Creo que básicamente lo que ayuda es hablar con los chicos y usando bien la lengua (20 a) y la lectura también (20 c). Vos sabes que yo le leía y él se memorizaba las palabras y los dibujos. Entonces después hacía como que leía, y miraba el dibujo y decía lo que decía en esa parte el cuento

Hemos terminado. Muchas Gracias por su colaboración.

Entrevista a ARF de NSD n° 5

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema, tal como le indicó ya la Licenciada Leticia Ureta quien colabora con esta investigación.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente. ¿Está de acuerdo?

Si

Bien. La primera pregunta es: ¿Cómo está compuesta su Familia?

Somos nosotros cuatro, digo con mi marido, Enrique

¿Con quienes convivieron Manuel y Francisco durante sus primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la Escuela Primaria Obligatoria (EPO)?

Nosotros cuatro.

¿Quién fue el principal Adulto Responsable del cuidado y atención de Manuel y Francisco que pasó mayor tiempo con ellos en sus primeros cinco años de vida?

Yo

¿Solía Usted u OM hablarles a Manuel y Francisco, durante el primer año de vida, antes de que ellos pudieran comunicarse con palabras?

Si siempre iba hablando (1a) “Vamos a lavarnos las manos, a comer” Siempre les hablaba e iba contando o relatando lo que íbamos haciendo para que ellos aprendieran

¿Considera que les hablaba *de manera regular o no regular*?

Regular (1b)

¿Recuerda cuándo y cómo comenzaron a comunicarse Manuel y Francisco?

Manuel fue más rápido, antes de los dos años ya armaba frases. Francisco demoró un poco más; casi consulto con una Fonoaudióloga pero finalmente a los dos años se largó

también. Primero, obvio, empezaron con palabras sueltas, “mamá, papá”, pero después se largaron bien.

¿Utilizaban Manuel y Francisco movimientos, señas o sonidos para expresar sus intenciones previo a que pudiera hacerlo usando la Lengua?

Si, al principio se hacían entender más por señas, después fueron incorporando sonidos

¿Cómo se manejaba usted frente a las señas o primeros sonidos con que ellos expresaban sus intenciones? ¿Interpretaba esas señas? ¿Acompañaba con palabras esas interpretaciones?

Si siempre les hablé, les preguntaba que querían “¿quieres el vaso?, ¿quieres agua?”, siempre le iba nombrando las cosas para que vayan aprendiendo. (2 a)

Entonces ¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Poco o Nunca* acompañaba con palabras sus interpretaciones?

Siempre (2 b)

Respecto a la Escolaridad ¿Transitaron Manuel y Francisco por otros niveles previo a su ingreso a la EPO? ¿Preescolar, Jardín de Cuatro, Tres, Maternal, otro?

Los dos hicieron Jardín de tres, cuatro y Preescolar (3)

¿Realizaron Actividades Extra-escolares de manera regular en los primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la EPO? En caso que así haya sido, quisiera saber cuáles

No; de manera regular antes de los cinco no (4 a). Manuel hizo natación pero en una colonia de verano y poquito antes de los seis. Francisco directamente antes de los cinco nada. Igual en casa hacían de todo, se entretenían jugando, hacíamos tarea del jardín, leíamos.

Bien. Durante los primeros cinco años de vida de Manuel y Francisco, previos a su ingreso a la EPO ¿Era usted u otro adulto del entorno de dialogar con ellos?

Como te decía yo siempre hablaba con ellos, jugaba, les cantaba. Los acompañaba en las tareas también. Les leía (10 f). Pero eran más bien cosas de ellos en la que yo participaba no tanto que ellos participaban en tareas de adultos. (6)

¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* fue el dialogar de Usted u OM con ellos durante dicho período?

Mucho (7)

Entonces ¿Compartía usted con Manuel y Francisco la realización de actividades acompañadas de diálogos en los primeros cinco años de vida, previos a la EPO?

Si, si (8)

¿Cuáles eran esas actividades?

Jugaba, les cantaba (10 f), les leía cuentos, íbamos al parque, a la pileta del club (10 b) cosas de chicos, no cosas de grandes.

¿A qué se refiere con eso?

Yo jugaba con ellos (10 a), los ayudaba en la tarea (10 c). Pero las cosas de grandes son cosas de grandes. Si claro, por ahí le pido “alcanzame esto, aquello”. Es decir, no es que me pongo a hacer mis cosas y no les hablo, o no los dejo participar en nada pero tampoco los hago hacer tareas de adultos. Yo si necesito algo les pido. Siempre les hablé como si entendieran todo, incluso antes de que hablaran

¿Considera que *Habitualmente o Rara vez* compartían esas actividades acompañadas de diálogo?

Habitualmente (9)

Bien ¿Jugaban Manuel y Francisco en los primeros cinco años de vida previos a la EPO?

Si. Tenemos pilas de juegos en casa. (11)

¿A que jugaban? Cuénteme por favor todos los juegos que recuerde en que se hayan interesado ellos en dicho período.

Bueno a ver....Les encantaban los Rompecabezas (11 b), los armaban en un día, era increíble. Después así de tan chiquitos: el “Veo Veo” (11 c), el Dominó (11 b),....Los Rusty (11 b), armaban ciudades, pistas. Empezaron con esos que son grandes y después siguieron con los chiquitos. Se pasaban mucho tiempo con eso.

¿Recuerda algún otro juego que hayan realizado?

Pelotas de todos los deportes, Futbol, Tenis Basquet, Voley (11 a). Autitos ya te dije. El Ludo, la Oca. (11 b) A ver...Tenían también video juegos; Jugaban a las carreras, al Pipo en la “compu”. Y no me acuerdo más, los otros me parecen que eran ya de más grandes.

¿Realizaban Manuel y Francisco Juegos donde crearan o recrearan Diálogos pretendidos?

Si jugaban con muñecos, y hacían como que hablaban (12). ¿A eso te referís?

Exactamente. Y En los primeros cinco años de vida Manuel y Francisco ¿Jugaban, Mayormente Acompañados, A Veces acompañados y A Veces Solos o Mayormente Solos?

Mayormente acompañados (13). El más grande jugaba conmigo y mi marido y el más chiquito también con el hermano

E ¿Intervenía usted u OM en los distintos juegos realizados por ellos durante sus primeros cinco años de vida?

Si (14)

Y ¿Considera que Siempre, Habitualmente o Rara Vez intervenía usted u OM en ellos?

Habitualmente (15)

Y en particular en particular en los Juegos donde simulaban determinada situación y creaban Diálogos pretendidos? ¿Intervenía usted u OM?

¿Al de los muñecos te referís otra vez no?

Si, por ejemplo

Si, yo, mi marido, o ya con Francisco intervenía Manuel que es más grande, a veces los primos que también son más grandes. (16)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* intervenía usted u OM en este tipo particular de Juegos?

Habitualmente (17)

Bueno. ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño?

Si, mucho (18)

¿Por qué?

Porque si. Porque la Lengua es así, porque si no nadie les va entender (19 a). No va a entender lo que lee (19 b) y eso les dificultaría el aprendizaje en la escuela. No se van a poder desenvolver en la vida. Me parece que es así, no se.

Bien, ¿Qué instrumentos, actividades o recursos que haya utilizado o dispuesto usted, u otro, para con Manuel y Francisco durante sus primeros cinco años, previos a la EPO considera que son promotores del aprendizaje del Lenguaje?

Dialogar con ellos, hablarles bien (20 a), leerles (20 c). Yo, por ejemplo, les leía todas las noches un cuento. Les vivía contando cuentos. Y bueno, yo se los mostraba. Y después, cuando aprendían a leer, usamos esos mismos cuentos que les contaba de chiquitos para que ellos vayan leyendo. No se... no se me ocurre que más.

Hemos terminado. Muchas Gracias por su colaboración.

Entrevista a ARF de NSD nº 6

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema, tal como le indicó ya la Licenciada Leticia Ureta quien colabora con esta investigación.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente. ¿Está de acuerdo?

Si

Bien. La primera pregunta es: ¿Cómo está compuesta su Familia?

Nosotros (señala al padre) y ellas dos (señala a las hijas)

¿Con quienes convivió Lucin durante sus primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la Escuela Primaria Obligatoria (EPO)?

Siempre nosotros. Ahora quizás vea más gente, pero Lucin nació en Bariloche y ahí vivimos hasta sus cuatro años y después vinimos acá, donde ven más a los abuelos, tíos y esas cosas. Pero convivir, nosotros

¿Quién fue el principal Adulto Responsable del cuidado y atención de Lucin que pasó mayor tiempo con ella en sus primeros cinco años de vida?

Bueno acá nos repartimos más las tareas porque trabajamos juntos en el “Restaurante Armenio” que pusimos, y allá básicamente yo. Igual acá estoy más bien yo también porque él está más ocupado en el Restaurante

¿Solía Usted u OM hablarle a Lucin, durante el primer año de vida, antes de que ella pudiera comunicarse con palabras?

A ellas desde bebé le hablábamos (1a) en castellano, griego y armenio, y ellas ahora tienen mejor pronunciación que mi marido que aprendió armenio más de grande....pero bueno la idea fue siempre ponerle al alcance la mayor cantidad de cosas y ver que tomaba y yo entiendo que hablarle en distintos idiomas es darles herramientas, porque cada lengua es una cultura. .

¿Considera que le hablaba *de manera regular o no regular*?

Regular (1b)

¿Recuerda cuándo y cómo comenzó a comunicarse Lucin?

Bueno a comunicarse, de bebé, porque nuestra idea es que ellos son personas que se comunican desde la panza y absorben todo desde la panza. Entonces nosotros desde que

yo quedé embarazada sentimos que había una comunicación y la propiciábamos de distintas maneras. Para nosotros hay algo básico que es la comunicación entre nosotros. Mira, cuando le daba la teta, le entendía sin hablar. Creo que hay un lazo desde nacimiento madre-hijo. Ahora bien, a hablar, desde el año más o menos. Lucin dijo primero papá y Aisha mamá. Pero siempre nos manejamos dando por sentado que entendían, digo, no quizás la tabla del dos, pero si que comprenden. Y bueno, como nosotros consideramos las cosas así, desde que nacieron tratamos de darles todas las herramientas posibles para que se puedan manejar en la vida, sin exigirle nada ni pretender enseñarle todo, yo le doy lo que yo puedo, lo que yo se. Yo no puedo dar mecánica, matemática pero si les puedo contar historias, mitos, darles idiomas.

¿Utilizaba Lucin movimientos, señas o sonidos para expresar sus intenciones previo a que pudiera hacerlo usando la Lengua?

Utilizó todo, creemos que la comunicación está posibilitada de mil maneras; ella uso todo y nosotros promovimos que utilice todas, no solamente hablando, gestos, miradas,...no se....quizás se lo trasmitimos nosotros al plantearles siempre que desde diferentes culturas hay distintas maneras de hacer las cosas...

¿Cómo se manejaba usted frente a las señas o primeros sonidos con que Lucin expresaba sus intenciones? ¿Interpretaba esas señas? ¿Acompañaba con palabras esas interpretaciones?

Siempre y en distintos idiomas (2 a)

Entonces ¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Poco o Nunca* acompañaba con palabras sus interpretaciones?

Siempre (2 b)

¿Transitó Lucin por otros niveles de escolaridad previo a su ingreso a la EPO? ¿Preescolar, Jardín de Cuatro, Tres, Maternal, otro?

Hizo en Bariloche Jardín maternal, de tres y de cuatro. Y acá en Rosario Preescolar (3)

¿Realizaba Actividades Extra-escolares de manera regular en los primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la EPO? En caso que así haya sido, quisiera saber cuáles

Natación, Equitación y Baile. (4 a y 5)

Y ¿a qué edad comenzó esas actividades?

Natación y Baile a los cuatro. Equitación a los cinco, el año pasado. (4 b)

Y ¿Continuó esas actividades que comenzó?

Si, hasta ahora todas (4 b). Pero ella sabe, y se lo recordamos siempre que puede elegir sobre qué hacer en su vida por lo que si un día decide no ir más, no va más

Durante los primeros cinco años de vida de Lucin, previos a su ingreso a la EPO

¿Era usted u otro adulto del entorno de dialogar con ella?

Si todo el tiempo. Dialogamos de las cosas que le gustan, que no, para ella pueda elegir que hacer en la vida. Mirá ahora va a equitación, la primera vez fuimos estuvimos con un caballo, se subió, dio una vuelta y la profesora me preguntó “la traes la próxima” y yo le dije “vamos a ver que elige”. Yo dejo que ellas elijan....Nosotros además nunca les decimos “no hagas eso porque sos chiquita”, digo, sin explicación. Todo siempre se lo explicamos, por qué si y por qué no. Dejamos que pregunte todo y cuando quiere traspasar el límite, si puede hacerlo con nosotros presentes, la dejamos para que vea, dándole toda la seguridad....que se yo....tenemos cuidado que no jueguen en el balcón, pero hablamos de los riesgos de caerse, capas tiramos algo juntos para que vea...y le explicamos todo; tanto así que a Lucin si alguien le responde “porque si”, ella le dice “porque si” no es una respuesta” (6)

¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* fue el dialogar de Usted u OM con Lucin durante dicho período?

Mucho (7). Constantemente, creo que dialogando no solo aprende sino que despierta su espíritu crítico. Ellas son personas que no las puedes mover como cosas. Tienen derecho a elegir, a oponerse a expresar lo que piensan, aunque a mi no me guste

Entonces ¿Compartía usted con Lucin la realización de actividades acompañadas de diálogos en los primeros cinco años de vida, previos a la EPO?

Si, (8) ellas son parte de la familia y decidimos las cosas en conjunto.

¿Cuáles eran esas actividades?

Ellas colaboran con las cosas de la casa, del restaurante (10 e) y eso siempre es dialogando. Vamos también a la plaza (10 b), miramos televisión juntas (10 d) y dialogamos sobre el contenido. Mirá no es que censuramos o manejamos todo. Algunos programas si no dejamos que vea, Tienlli, Policías en acción, esas cosas. Pero por ahí si están viendo un canal de chicos que pasan algo para chicos tipo “barny” o “barbie”...y bueno, las dejamos pero yo hablo con ella de porqué no me gusta a mi ese programa; le pregunto, trato de ver que piensa de ello....que se yo ...por ahí le decimos... “Lucin ¿no será que querés eso porque viste diez propagandas seguidas de compra esto, compra esto?” o no se, Suponete que esta viendo una película de Barbie que para mi tiene unos mensajes horribles tipo: “las lindas son vulnerables” entonces yo me siento y les pregunto “¿Porqué pensás que actúo así ella?”, para que por lo menos tenga una duda; yo trato de sembrarle la duda en todo, para despertar su espíritu critico y, aunque el día de mañana piensen distinto a mi, por lo menos que piensen (risas)...

¿Considera que Habitualmente o Rara vez compartían actividades acompañadas de diálogo?

Habitualmente (9)

¿Jugaba Lucin en los primeros cinco años de vida previos a la EPO?

Si (11) muchísimo. El juego es el lenguaje de la infancia.

¿A que jugaba? Cuénteme por favor todos los juegos que recuerde en que se haya interesado ella en dicho período.

Bueno Rompecabezas, Memotest (11 b), ese no sabes como le gustaba ¡tiene una memoria!, te juro que me ganaba y no es que la dejaba, juegos de encastre...que se yo, mi mamá le enseña a bordar. Ella iba a una escuela con orientación Waldorf y ellos siempre nos decían que desde el juego se apropiaba de todo. Le encantan las canciones, cantábamos (11 c) todo el tiempo, hacíamos rompecabezas de esos progresivos que cada vez tienen más fichas, memotest ya dijimos. Hacíamos esto de estas cartas de unir dibujo y palabra (11 b) que además tenemos en distintos idiomas. No tienen videojuegos, a veces juegan a alguno cuando están el Shopping pero tratamos de que no, de que jueguen más en cosas en las que se impliquen con el cuerpo; a ella, además le encantaba bailar, se vestía con trajes típicos y bailaba (11 a) y cantaba. ¡Y también jugamos nosotros!, que se yo, cantábamos en diferentes idiomas, jugamos a que adivine que palabra estábamos diciendo en otro idioma no castellano (11 c). Y a ella le

encantaba y lo hacía jugando. Eso está bueno porque los idiomas se aprenden de chiquitos. Yo aprendí griego escuchando de chica canciones más que nada. A nosotros nos gusta eso porque los pueblos por medio de la Lengua expresan toda su cultura y sentimientos. Nosotros creemos que saber un idioma es saber de la cultura. Y yo creo que aunque no lo hablen todo eso que escuchan les queda grabado en algún lado, te queda la estructura y la fonética

¿Recuerda algún otro juego que haya realizado?

También tenía y tiene muñecas aunque no muchas, que las hace participar de los juegos. Como te decía también le encaba dibujar, pintar y bueno, tratamos de darles elementos culturales música, baile, idioma...que se yo...dejamos que escriba en las paredes...para nosotros no es terrible, es algo genial....Una vez compramos un pizarrón con una tiza...y bueno,...nos reíamos porque cuando entramos a la habitación había escrito en todas las paredes menos en el pizarrón...Nosotros dejamos que jueguen con todo, que experimenten, así es como han jugado con fuego incluso, obvio estando nosotros presente.

¿Realizaba ella Juegos donde simulara determinada situación y creara o recreara Diálogos pretendidos?

Si (12) se disfrazaba. Porque tiene unos trajes típicos de Armenia, Grecia y se hace la princesa. Ahí usaba a las muñecas como espectadoras, aunque ahora la usa más a la hermana chiquita de muñeca (risas).

(Risas)...Pero. ¿Y creaba diálogos?

Si ahí es que te digo que le hablaba a las muñecas o a mi; presentaba su show. Y cuando personificaba la princesa hablaba como princesa

En los primeros cinco años de vida Lucin ¿Jugaba, Mayormente Acompañada, A Veces acompañada y A Veces Sola o Mayormente Sola?

A veces acompañada y A veces Sola. (13) Pero nosotros interveníamos mucho y hablamos sobre los juegos que está haciendo para hacerla pensar sobre lo que esta jugando

Justamente iba a preguntarle si intervenía usted u OM en los distintos juegos realizados por ella durante los primeros cinco años de vida y si considera que *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* lo hacía

Si interveníamos (14). Y considero que habitualmente (15.) Yo jugué mucho con ella, la más chiquita la tiene a Lucin pero con Lucin jugué mucho yo. Además la mandé de chiquita a esa escuela de orientación Waldorf que hacían todo jugando

Y ¿En particular en aquellos juegos donde Lucin simulaba determinada situación y creaba Diálogos pretendidos, intervenía usted u OM?

Si yo me disfrazaba con ella (16) y me involucraba en el Juego. Entonces era la reina u otro personaje. A veces me metía tanto que me decía “mamá basta así no es el juego” (risas)

Claro Y ¿Considera que *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* intervenía usted u OM?

Habitualmente (17)

Respecto a la Lengua local ¿Considera relevante su correcto dominio por parte del niño?

Totalmente y ¡cuantos más idiomas sepan mejor! Lengua es cultura (18)

¿Por qué?

Porque son todas herramientas para expresarse (19 a), y no digo hablar, digo expresarse. La lengua sirve para expresarse. Aprender una lengua sirve para expresarse. La comunicación necesita además manejar la lengua porque si pedís algo mal te dan algo mal, y bueno por eso distintas lenguas, multiplica las herramientas y las posibilidades. Pero la lengua es una. La lengua mal usada no multiplica las posibilidades de expresión sino que las limita. Conocer la lengua es un saber hacer también, es un saber en griego, en armenio....

¿Qué instrumentos, actividades o recursos que haya utilizado o dispuesto usted, u otro, para con Lucin durante sus primeros cinco años, previos a la EPO considera que son promotores del aprendizaje del Lenguaje?

Nosotros hablamos mucho con ellas (20a), catamos juntos, hacemos esos juegos de palabras en distintos idiomas, (20 b), les hacemos escuchar música en distintos idiomas. También tratamos de elegir las películas que miran, tratamos que no estén todo el tiempo frente a la tele (20 g). Ya de chiquitas le poníamos “baby einstein” que le enseñan los colores, le ponen música clásica y bueno...trataba de que miren eso en lugar de ver todo el día dibujitos. Leíamos en distintos idiomas. Yo me traje unos cuentitos de Grecia y desde bebé le leía cuentitos en distintos idiomas (20 c). Porque como te decía, eso en algún lugar queda y se va haciendo el oído. Además, no le dijimos nunca “está mal”, no las corregimos. Nosotros hablamos bien, y ella cuando alguna vez preguntó algo usando mal el verbo, la pronunciación o lo que fuera nosotros le respondíamos o preguntábamos bien. Nosotros le enseñamos a cazar, no cazamos por ellos. Te digo que es el doble de exigente que criar a un chico de otra manera, es muy, muy exigente pero estamos convencidos de que es lo mejor. En el aprendizaje del Lenguaje Lucin no tuvo dificultades, de haberlas tenido hubiéramos seguido intentando a nuestra manera, seguir intentando nosotros. La verdad no se muy bien. Sin estar en la situación es difícil decir. Lo que quiero transmitir es que buscaríamos siempre la forma mas natural de resolver las cosas, no saldría corriendo a un fonoaudiólogo, fíjate que hay hoy terapias equinas. Para nosotros hay algo básico que es la comunicación entre nosotros y yo creo que cuando pasa algo, digo que un chico tiene dificultades, a mi me parece que tiene que ver con el vínculo en la familia y la sociedad. Yo, nosotros analizaríamos que está pasando con eso...Mirá, la sobrina nuestra tiene la misma edad que Lucin y no habla así de bien, y yo me acuerdo que de chiquita una vez yo fui a la casa le pregunte a la nena cómo andaba que se yo y me dijeron “¿para qué le hablas si no entiende?”, y obvio que va a haber una dificultad pero fijáte que pasa algo ahí, con los padres. Nosotros analizaríamos cómo nos estamos manejando nosotros.

Hemos terminado. Muchas Gracias por su colaboración.

Entrevista a ARF de NSD n° 7

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema, tal como le indicó ya la Licenciada Leticia Ureta quien colabora con esta investigación.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente. ¿Está de acuerdo?

Si

Bien. La primera pregunta es: ¿Cómo está compuesta su Familia?

Nosotros tres y el padre que está en Buenos Aires y lo ven una vez al mes.

¿Con quienes convivió Irini durante sus primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la Escuela Primaria Obligatoria (EPO)?

Nosotros tres. Para ese entonces yo ya me había separado y estábamos los tres. Me separé antes que ella naciera

¿Quién fue el principal Adulto Responsable del cuidado y atención de Irini que pasó mayor tiempo con ella en sus primeros cinco años de vida?

Yo, siempre yo. Y una señora que me ayudaba a veces

¿Solía Usted u OM hablarle a Irini, durante el primer año de vida, antes de que ella pudiera comunicarse con palabras?

Si, desde bebé, desde la panza (1a). No solo le hablaba, les ponía música clásica, ópera. Ellos acá, de muy chiquitos, bailaban vals, clásica, cantaban ópera. Muy lindo era. Una vez la maestra de primaria de ellos me preguntó “¿es verdad que en tu casa cantan y bailan música clásica?” y me pidió que le prestase los CDs que bueno... nos vinimos acá a Rosario y allá quedaron.

¿Considera que le hablaba *de manera regular o no regular*?

Siempre, Regular (1b)

¿Recuerda cuándo y cómo comenzó a comunicarse Irini?

De bebés, con señas o sonidos

¿Utilizaba Irini movimientos, señas o sonidos para expresar sus intenciones previo a que pudiera hacerlo usando la Lengua?

Si

¿Cómo se manejaba usted frente a las señas o primeros sonidos con que Irini expresaba sus intenciones? ¿Interpretaba esas señas? ¿Acompañaba con palabras esas interpretaciones?

Si, al principio yo los ayudaba poniendo en palabras lo que querían. Yo le hablaba todo el tiempo y le explicaba bien las cosas. No dejaba que le digan al auto “tu-tu” o a la galletita “tita”. Cada cosa por su nombre bien dicha y bien usada. (2 a)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Poco o Nunca* acompañaba con palabras sus interpretaciones?

Siempre (2 b)

Bien. ¿Transitó Irini por otros niveles de escolaridad previo a su ingreso a la EPO? ¿Preescolar, Jardín de Cuatro, Tres, Maternal, otro?

Hizo Jardín y Preescolar. Pero Jardín de dos años, o sea maternal y después el de tres y el de cuatro. (3)

¿Realizaba Actividades Extra-escolares de manera regular en los primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la EPO? En caso que así haya sido, quisiera saber cuáles

A ella siempre le gustaron los deportes y además yo considero que es una actividad importante para los chicos. Así que a los cinco años arrancó con natación y baile (4 a y b). Y así seguirá... todos los años un deporte. Yo le digo “o salís a hacer deporte o te mando a trabajar” (risas). Ahora vivimos frente al club así que es del club a casa, de casa al club.

Bien. Durante los primeros cinco años de vida de Irini, previos a su ingreso a la EPO ¿Era usted u otro adulto del entorno de dialogar con ella?

Si, yo le hablaba todo el tiempo, yo soy de hablar mucho. Incluso cuando me separé del padre hablábamos mucho del tema, a mí me gusta que en mi casa se pueda hablar de todo. (6)

¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* fue el dialogar de Usted u OM con ella durante dicho período?

Mucho (7)

¿Compartía usted con Irini la realización de actividades acompañadas de diálogos en los primeros cinco años de vida, previos a la EPO?

Si muchas. (8)

¿Considera que *Habitualmente o Rara vez* compartían actividades acompañadas de diálogo?

Habitualmente (9)

¿Cuáles eran esas actividades?

¡A limpiar ordenar olvidate! (Risas)...Jugar (10 a) obvio y también bueno yo la llevo a todos lados, a la plaza, (10 b) al club, a baile, antes la llevaba al club, pero ahora como vivimos en frente...

¿Jugaba Irini en los primeros cinco años de vida previos a la EPO?

Si jugaba mucho (11)

¿A que jugaba? Cuénteme por favor todos los juegos que recuerde en que se haya interesado Irini en dicho período.

Bueno deportes (11 a) como te decía...Mmm y teníamos en la computadora varios juegos didácticos para aprender colores, palabras... ¡Pipo! Con Pipo (11 b) jugó mucho. También jugaba al Dominó (11 b) de esos que unen dibujo y palabra.

¿Recuerda algún otro juego que haya realizado?

El Trampolín, otro juego de computadora. El Autobús Mágico que le encantaba; era un colectivo que viajaba por todas las partes del cuerpo y las iba normando, a ella le encantaba.

¿Cómo era el pipo y el trampoline?

Era así la maquina te decía “Pipo dice que formes la palabra...”...Y el trampoline era uno que te enseñaba el abecedario con canciones y cosas así (11 b)

¿Realizaba Irini Juegos donde simulara determinada situación y creara o recreara Diálogos pretendidos?

Si, se la pasaba hablando y simulaba muchas situaciones como decís; se disfrazaba y jugaba a ser princesa o cantante; con los muñecos a la mamá (12). De todo

Bien. En los primeros cinco años de vida Irini ¿Jugaba, Mayormente Acompañada, A Veces acompañada y A Veces Sola o Mayormente Sola?

A veces sola y a veces acompañada. Esos juegos de la “compu” que te conté los jugaba casi siempre sola, pero también tiene al hermano que es mayor y juegan bastante juntos (13)

¿Intervenía usted u OM en los distintos juegos realizados por ella durante los primeros cinco años de vida?

Si como te dije, yo y el hermano jugábamos con ella (14)

¿Considera que Siempre, Habitualmente o Rara Vez intervenía usted u OM en los Juegos?

Habitualmente (15)

E ¿Intervenía usted u OM en los Juegos donde Irini creaba Diálogos pretendidos?

Si, mucho más el hermano, Andrés, que yo. (16)

¿Considera que Siempre, Habitualmente o Rara Vez intervenía usted u OM en este tipo particular de Juegos?

Habitualmente (17)

Perfecto. ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño?

Obvio (18)

¿Por qué?

Porque hay una sola manera de hablar: bien. O hablas bien o hablas mal no hay otra alternativa (19 d). ¿Cómo ves vos a una persona que habla mal? Mal. Hay una sola manera de usar la Lengua

¿Qué instrumentos, actividades o recursos que haya utilizado o dispuesto usted, u otro, para con Irini durante sus primeros cinco años, previos a la EPO considera que son promotores del aprendizaje del Lenguaje?

Pienso que contarles cuentos, mirá desde muy chiquita nos sentábamos en el Living y leíamos juntas (20 c). Ella miraba conmigo el libro y se memorizaba exactamente lo que decía cada página. Lo sacaba por el dibujo primero. Pero poco a poco fue aislando las palabras, las letras y de muy chiquita ya leía. Te digo... los libros de Harry Potter le encantaban. Yo me sentaba acá, ella al lado mío y había un espacio del día donde leíamos. Después también la corregía (20 d) yo le hacía repetir conmigo la manera correcta de decir lo que ella decía mal. Creo que se cansó de repetir las cosas y por eso habla bien (risas). Me acuerdo de “murciegalo” “estuata”. También otras cosas por ahí en como se armaban las frases, pero bueno me ponía frente a ella modulaba bien y le hacía repetir cómo era la manera correcta.

Hemos terminado. Muchas Gracias por su colaboración.

Entrevista a ARF de NSD n° 8

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema, tal como le indicó ya la Licenciada Leticia Ureta quien colabora con esta investigación.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente. ¿Está de acuerdo?

Si

Bien. La primera pregunta es: ¿Cómo está compuesta su Familia?

El papá, yo y ellos dos. Pero con el padre nos separamos hace tres años, así que en mi casa vivimos solo nosotros. Igualmente lo ven todos los días ellos al padre

¿Con quienes convivieron Federico y Octavio durante sus primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la Escuela Primaria Obligatoria (EPO)?

Hasta hace tres años vivíamos los cuatro juntos. Desde entonces, nosotros tres pero ya te digo el padre pasa todas las tardes a verlos.

¿Quién fue el principal Adulto Responsable del cuidado y atención de Federico y Octavio que pasó mayor tiempo con ellos en sus primeros cinco años de vida?

Yo más que nada, aunque también venía una señora que me ayudaba

¿Solía Usted u OM hablarles a Federico y Octavio, durante el primer año de vida, antes de que ellos pudieran comunicarse con palabras?

Le hablábamos desde la panza. Le poníamos música. Todo el tiempo. Cuando apenas nació el papá y yo le decíamos “Hola bebé, ¿Cómo estás? No sabes como te esperamos”
(1a)

¿Considera que les hablaba de manera *regular o no regular*?

Regular (1b)

¿Recuerda cuándo y cómo comenzaron a comunicarse Federico y Octavio?

Si, Federico tendría 7, 8 meses con balbuceos, señas...y palabras después del año arrancó. Fueron rápidos pensá que caminar arrancaron a lo 9 y 11 meses. Después palabras y oraciones Fede fue más rápido, tengo el registro como que a los 2 años se largó solo a hablar bien ya, ordenando bien las frases todo; ahora, el Octi fue como más progresivo todo, como que le costaba un poquito más.

¿Utilizaban Federico y Octavio movimientos, señas o sonidos para expresar sus intenciones previo a que pudiera hacerlo usando la Lengua?

Si, si claro

¿Cómo se manejaba usted frente a las señas o primeros sonidos con que ellos expresaban sus intenciones?

Yo les entendía todo, aunque no pudieran hablar, así que ya sabía que querían con las distintas expresiones que usaban.

Entonces ¿Interpretaba esas señas? ¿Acompañaba con palabras esas interpretaciones?

Si yo siempre les hablé. Yo y el padre. No solo los entendía, sino que además iba diciendo lo que creía que ellos pedían. (2 a)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Poco o Nunca* acompañaba con palabras sus interpretaciones?

Siempre. (2 b)

Bien. Le pregunto ahora. ¿Transitaron Federico y Octavio por otros niveles de escolaridad previo a su ingreso a la EPO? ¿Preescolar, Jardín de Cuatro, Tres, Maternal, otro?

Los dos hicieron Jardín desde muy chiquitos antes del año. Fede a los 8 meses y el Octi 6 porque una vez, yo trabajaba, se me cayó de la cuna, casi me muero y dije “este empieza antes” y después bueno hicieron Jardín de tres, cuatro y Pre-escolar pero van a la escuela desde muy chiquitos (3)

¿Realizaban Actividades Extra-escolares de manera regular en los primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la EPO? En caso que así haya sido, quisiera saber cuáles

Natación (4 a; 5). Siempre de chiquitos los mandamos a natación que dicen es el mejor deporte. Después las otras actividades la iniciaron este año, a los seis.

Y ¿A qué edad comenzaron natación?

Los dos cuando arrancaron preescolar a los cinco (4 b). Así de manera regular como me preguntas, pero a las colonias, o con nosotros, en los veranos desde antes

Durante los primeros cinco años de vida de Federico y Octavio, previos a su ingreso a la EPO ¿Era usted u otro adulto del entorno de dialogar con ellos?

Si siempre (6), yo les hable siempre, les explique siempre todo. El padre también. Y ellos te preguntan todo. Cosa que no entienden, cosa que te preguntan. Y a veces te sorprenden con lo que preguntan. Yo siempre respondo con la verdad, una verdad por supuesto acorde a la edad de ellos. Tanto yo como el papá tratamos de responderle siempre de acuerdo a lo que creemos ellos pueden aprender en el momento. Hablamos de todo. Además a ellos lo prohibido es lo que les gusta así que hablamos de todo

¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* fue el dialogar de Usted u OM con ellos durante dicho período?

Mucho (7)

¿Compartía usted con Federico y Octavio la realización de actividades acompañadas de diálogos en los primeros cinco años de vida, previos a la EPO?

Si (8) hacíamos y hacemos un montón de cosas juntos. Ahora los acompaño mucho en la tarea de la escuela (10 c). Los ayudo a escribir y a hacer las tareas de todas las materias. Y antes cuando iban al jardín también. Siempre fui de acompañarlos en las tareas. Me gusta hacerlos sentir seguros. Me gusta acompañarlos en el aprendizaje correcto de las cosas. Hace una semana nos pasamos un montón de tiempo haciendo una maqueta de las partes del cuerpo humano para la escuela que quedó hermosa.

Entonces ¿Considera que *Habitualmente o Rara vez* compartían actividades acompañadas de diálogo?

Habitualmente (9)

¿Cuáles eran esas actividades que compartieron durante esos primeros cinco años?

Los ayudaba en todas las tareas que les mandaban del jardín (10 c). Y después bueno... jugábamos (10 a).

Bien, esa era la pregunta que seguía ¿Jugaban Federico y Octavio en los primeros cinco años de vida previos a la EPO?

Si jugaban mucho (11)

¿A que jugaban? Cuénteme por favor todos los juegos que recuerde en que se hayan interesado en dicho período.

Uh! Mirá Rompecabezas (11 b) los dos. Era terrible como le gustaban y la velocidad con que lo hacían. Después muchos juegos con computadora. Muñecos. Juegos de carpintería, de policía, de bombero, esos que vienen con la pistolita, la manguera y distintos elementos según el oficio... entre los dos se inventaban algo, entonces hacían como que llamaban a la policía, a los bomberos. (12) ¡Hacían un lío a veces! Metegol, cartas, digo Casita Robada, Culo Sucio, juegos simples pero jugaban. También Dominó (11 b), Quien es Quien, Rompecabezas, Yenga, Corsario. (11 b)

¿Y en que consiste el Corsario?

Bueno, sacás un cartel con una letra y tenés que buscar un país, una fruta con esa letra y armar una frase (11c). Tenían de todo esos y más

¿Recuerda algún otro juego que hayan realizado?

Los Pipo (11 b) en la computadora. El Paint en la computadora para que dibuje y pinte. El País de los Juguetes que tienen que armar cocina, comedor con figuras que te daba. La Pizarra Mágica. Un juego (tipo Simon dice) que les hablaba, que les decía “apriete el triangulo” y si lo hacia bien salían aplausos y si no les decía “inténtalo otra vez”; después les decía que aprieten tal letra y así con ese jugaban un montón de muy chiquitos. También uno que se llama Pepe Repite (11b) que es tipo el Tuti Fruti más para chicos. Después...a ver... el Mente Luminosa (11 b) que tenés que unir imagen y palabra o fragmento de fotografía con fotografía completa, o una suma o resta simple con su resultado... Y bueno obviamente jugaban también con pelotas al futbol, basquet (11 a)... que se yo de todo...con espaditas, muñecos, peluches se me ocurre también ahora

En los primeros cinco años de vida Federico y Octavio ¿Considera que jugaban, Mayormente Acompañados, A Veces acompañados y A Veces Solos o Mayormente Solos?

Mayormente acompañados (13). Siempre tenían a alguien con quien jugar. El Fede como era el primero, tenía a los padres, tos tíos, los abuelos, toda la familia encima para jugar a lo que él quería. Después el Octi ya nos agarró más cansados (Risas) pero lo

tenía al hermano, a quien seguía a todos lados, para jugar. Igual jugábamos también con él, no es que no.

¿Intervenía usted u OM en los distintos juegos realizados por ellos durante los primeros cinco años de vida?

Si muchas veces como te decía recién (14)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* intervenía usted u OM en los Juegos montados por ellos?

Habitualmente (15)

E ¿Intervenía usted u OM en esos Juegos donde creaban Diálogos en Escenarios de ficción, como el de los bomberos o de los oficios a los que ya refirió?

Si (16), cuando jugaban a, no sé, el policía o los bomberos por ahí me decían que haga de tal personaje; o yo o mi marido nos metíamos así, tipo “uh ahora hay que llamar a la policía porque hay un herido”, eso.

Le pregunto como antes ¿Considera que *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* intervenía usted u OM en este tipo particular de Juegos realizados por ellos?

Habitualmente (17)

Bien. Quisiera saber ahora: ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño?

Si, claro (18)

¿Por qué?

Porque hay una manera de comunicarse que es como corresponde (19 a). Además si ellos tienen dificultades en la Lengua van a tener problemas en la escuela (19 b) porque imaginate que a la hora de escribir si tenés dificultades para comunicarte va a repercutir, si hablas mal un sonido imagino que probablemente lo escribas mal. Además les va a servir para relacionarse, para estar en contacto con otra gente. Yo siempre le voy a entender porque soy la madre pero yo no voy a estar siempre.

¿Qué instrumentos, actividades o recursos que haya utilizado o dispuesto usted, u otro, para con Federico y Octavio durante sus primeros cinco años, previos a la EPO considera que son promotores del aprendizaje del Lenguaje?

Todo lo que hablamos. Creo que hablar con ellos (20 a) es fundamental, pronunciar bien, leerles (20 c), nosotros les leíamos cuentitos; en realidad más que nada al Fede, al Octi le costaba más quedarse prestando atención, es más disperso. Pero les leíamos. Cuando arrancaron a leer, más tipo cinco años, comprábamos esos cuentitos que mezclan palabras con dibujos y se enganchaban con esos porque tenían que decir una palabra ellos. También hacer con ellos juegos de estos que te hacen pensar y usar el lenguaje como esos de unir el dibujo con la palabra o la primer letra de la palabra (20 b). No se...prestarles atención y ayudarlos cuando tienen dificultades. A mí, como mamá me gusta el simple hecho de ayudarlos

Hemos terminado. Muchas Gracias por su colaboración.

Entrevista a ARF de NSD n° 9

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema, tal como le indicó ya la Licenciada Leticia Ureta quien colabora con esta investigación.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente. ¿Está de acuerdo?

Si

Bien. La primera pregunta es: ¿Cómo está compuesta su Familia?

Mi marido, ella y yo

¿Con quienes convivió Marcia durante sus primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la Escuela Primaria Obligatoria (EPO)?

Nosotros... y mi hermana... y mi mamá que no viven en casa pero suelen instalarse largo rato (risas)

¿Quién fue el principal Adulto Responsable del cuidado y atención de Marcia que pasó mayor tiempo con ella en sus primeros cinco años de vida?

Yo y, bueno, las señas. Te digo esto porque como yo trabajaba ella de muy chiquita ya pasaba bastante rato en el Jardín. Ella empezó a los meses en el Jardín Maternal y fue pasando de uno a otro, hasta llegar a Preescolar y después bueno la Primaria. Así que sus señas fueron siempre muy importantes para ella. Igual obvio siempre elegidos por mí los lugares que iba.

¿Solía Usted u OM hablarle a Marcia, durante el primer año de vida, antes de que ella pudiera comunicarse con palabras?

Puf! ¡¿Cómo?! Todo el tiempo en mi familia somos todos de hablar mucho así que siempre había gente hablándole y preguntándole cosas (1a)

¿Considera que le hablaba *de manera regular o no regular*?

Regular (1b)

¿Recuerda cuándo y cómo comenzó a comunicarse Marcia?

Desde muy, muy bebé, y lo primero que dijo fue “mamá” (risas). Y después se largo “a full”. Vive entre muchas mujeres que hablamos todo el tiempo. Pobre criatura no le quedaba otra que hablar, y habló, y mucho (risas). Y bien habló. Nunca le permití eso de “TI-TI” ”TO-TO” No. Las cosas por su nombre: “auto” “vaso” “agua” como corresponde.

¿Utilizaba Marcia movimientos, señas o sonidos para expresar sus intenciones previo a que pudiera hacerlo usando la Lengua?

Si obvio

¿Cómo se manejaba usted frente a las señas o primeros sonidos con que Marcia expresaba sus intenciones?

Trataba de entender y dar respuesta a lo que ella quería y a la vez ir ayudándola para que se exprese en palabras. Yo le hablaba mucho

Entonces ¿Interpretaba esas señas? ¿Acompañaba con palabras esas interpretaciones?

Si me parecía que era la forma de ir enseñándole como se tenía que comunicar. E incluso a veces, le decía palabras en distintos idiomas. Tenía esta idea de que había que estimularla lo más posible y viste que dicen también que de chiquitos a los nenes se les fijan mejor los idiomas.(2 a)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Poco o Nunca* acompañaba con palabras sus interpretaciones?

Puf! Siempre (2 b)

Bien. ¿Transitó Marcia por otros niveles de escolaridad previo a su ingreso a la EPO? ¿Preescolar, Jardín de Cuatro, Tres, Maternal, otro?

Jardín de cuatro y Preescolar

¿Realizaba Actividades Extra-escolares de manera regular en los primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la EPO? En caso que así haya sido, quisiera saber cuáles

De todo (4 a), Patín, Natación, Baile (5).

Y ¿a qué edad comenzó esas AER?

Natación y Baile a los cuatro y Patín a los cinco (4 b). Y nunca dejó nada, así que ahora hace todo. Y yo vivo en Gálvez ¡imagínate! Todos los días vengo hasta Rosario para que la señorita practique sus deportes. Pero bueno si no lo hace ahora...

Bien quiero saber ahora si durante los primeros cinco años de vida de Marcia, previos a su ingreso a la EPO era usted u otro adulto del entorno de dialogar con ella

Si mucho (6)

¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* fue el dialogar de Usted u OM con Marcia durante dicho período?

Mucho (7)

¿Compartía usted con ella la realización de actividades acompañadas de diálogos en los primeros cinco años de vida, previos a la EPO?

Si hacemos de todo juntas, vamos a todos lados, y hablar es una constante (risas). No, además siempre te queda el cargo de conciencia de dejarla en el Jardín de tan chiquita; entonces llegaba y le hablaba, jugaba mucho con ella. (8)

¿Considera que *Habitualmente o Rara vez compartían actividades acompañadas de diálogo?*

Habitualmente (9)

¿Cuáles eran esas actividades?

Además de jugar (10 a), le encanta ayudarme a cocinar (10 e), le encanta hacer tortas entonces cada vez que viene una amiga me pide entusiasmada para que hagamos juntas la torta (10 e)

¿Jugaba Marcia en los primeros cinco años de vida previos a la EPO?

Si jugaba mucho (11)

¿A que jugaba? Cuénteme por favor todos los juegos que recuerde en que se haya interesado a ella en dicho período.

Cuentitos de Goma Eva para poder meter en el agua, Juegos de Encastre, (11 b) jugamos a hacer Rimas (11 c)... si, no es muy normal lo nuestro (risas). Íbamos por la calle haciendo Rimas. Muñecas hasta ahora, millones, las tiene todas, siempre le encantaron...un montón de mesa también...

Cuénteme ya que la pregunta que sigue es si recuerda algún otro juego que haya realizado

Mirá tuvo todo; Ludo, la Oca, Dominó, Memotest, (11 b) millones de Rompecabezas (11 b) desde muy bebé; Damas también.

¿Realizaba Marcia Juegos donde creara o recreara Diálogos en Escenarios de ficción?

¿A que te referís?

Juegos en los que ella sola o con otro mantuviera un diálogo supuesto acorde a una situación creada lúdicamente. Por ejemplo, simular que está en la escuela, que es la docente y mantiene diálogos con alumnos o porteros

Ah, eso si cuando juega a las muñecas, siempre es la mamá o la seño, las sienta a todas delante de ella y les da clase. Hasta ahora sigue jugando a esas cosas. (12)

En los primeros cinco años de vida Marcia ¿Jugaba, *Mayormente Acompañada, A Veces acompañada y A Veces Sola o Mayormente Sola?*

A veces sola y a veces acompañada. (13) Si está sola, juega sola y habla sola, ¡un escándalo puede hacer jugando sola! Pero igual como es única hija siempre hay alguien, alguna amiga en casa.

¿Intervenía usted u OM en los distintos juegos realizados por ella durante los primeros cinco años de vida?

Si, tanto yo como el papá somos de jugar mucho con ella. (14)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* intervenía usted u OM en los Juegos?

Habitualmente (15)

E ¿Intervenía usted u OM en los Juegos donde Marcia creaba Diálogos pretendidos?

Si como te dije antes (16)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* intervenía usted u OM en este tipo particular de Juegos?

Habitualmente (17)

Pasemos ahora a la siguiente pregunta: ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño?

Por supuesto (18)

¿Por qué?

No me gusta que hable mal (19 d). Yo veo en los chicos que no pronuncian ni una sola “s”. Hablan todo mezclado inglés, castellano, esas palabras venezolanas. ¡No! ¡Que hable como nosotros! El castellano es un idioma hermoso. Aprendelo bien y después si querés aprendé otra lengua.

¿Qué instrumentos, actividades o recursos que haya utilizado o dispuesto usted, u otro, para con Marcia durante sus primeros cinco años, previos a la EPO considera que son promotores del aprendizaje del Lenguaje?

Hablarle, hablarle y hablarle (20 a). Frente a dificultades gesticularle bien y modularle bien. Qué se yo, hacerla repetir por ahí... “Escuchala a mami” (20 d). También cuando se inventaba cosas me reía mucho. Le hacía escuchar lo que dijo y nos reíamos juntas. Después si le costaba mucho algo le indicaba como era. Pero con la risa ella sola se daba cuenta.

Hemos terminado. Muchas Gracias por su colaboración.

Entrevista a ARF de NSD n° 10

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema, tal como le indicó ya la Licenciada Leticia Ureta quien colabora con esta investigación.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente. ¿Está de acuerdo?

Si

Bien. La primera pregunta es: ¿Cómo está compuesta su Familia?

El padre, él y yo

¿Con quienes convivió Jorge Luis durante sus primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la Escuela Primaria Obligatoria (EPO)?

Nosotros tres únicamente

¿Quién fue el principal Adulto Responsable del cuidado y atención de Jorge Luis que pasó mayor tiempo con él en sus primeros cinco años de vida?

Los dos, digo el padre y yo. Con el padre jugaba mucho, aunque yo también he jugado bastante con él.

¿Solía Usted u OM hablarle a Jorge Luis, durante el primer año de vida, antes de que él pudiera comunicarse con palabras?

Si. Pensé que después de haberlo esperado tanto los súper mimábamos, le jugábamos, le hablábamos (1a).

¿Considera que le hablaba *de manera regular o no regular*?

Regular (1b)

¿Recuerda cuándo y cómo comenzó a comunicarse Jorge Luis?

Así puntualmente no. Ya desde muy chiquito, te digo dos meses, interactuaba. A su manera, pero interactuaba. Poco a poco fue haciendo cada vez más sonrisas, saludaba a la gente en la calle, y poco a poco fue arrancando a hablar. Primero cometía un montón de errores, que se yo, decía “guengua” en lugar de “lengua”. Pero poco a poco avanzó

¿Utilizaba Jorge Luis movimientos, señas o sonidos para expresar sus intenciones previo a que pudiera hacerlo usando la Lengua?

Si

¿Cómo se manejaba usted frente a las señas o primeros sonidos con que Jorge Luis expresaba sus intenciones?

Y tratábamos de entender que quería

Entonces ¿Interpretaba esas señas?

Si tratábamos de entenderlo lo mejor posible y de obrar en consecuencia

¿Acompañaba con palabras esas interpretaciones?

Si tratábamos de que si. (2 a)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Poco o Nunca* acompañaba con palabras sus interpretaciones?

Habitualmente. (2 b) A veces cuando ya le entendíamos le dábamos lo que quería o pedía

Bien. ¿Transitó Jorge Luis por otros niveles de escolaridad previo a su ingreso a la EPO? ¿Preescolar, Jardín de Cuatro, Tres, Maternal, otro?

Hizo Jardín de tres, cuatro y Preescolar de cinco (3)

¿Realizaba Actividades Extra-escolares de manera regular en los primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la EPO? En caso que así haya sido, quisiera saber cuáles.

Uh! hizo todos los deportes habidos y por haber (4 a). Desde los tres años iba a la colonia de vacaciones y después una colonia especial que había en el club, que duraba todo el año y donde practicaban distintos deportes (5 y 11a) para después elegir. Pasaba

mucho tiempo en el club. Sucede que era hijo único, hijo de padres viejos; queríamos que se relacione con chicos de su edad.

Y ¿a qué edad comenzó esa AER?

A los cuatro (4 b). Lo anotamos en el Jardín y de ahí nos fuimos al club para anotarlo también ahí.

¿Continuó esa actividad durante el transcurso de sus cinco años?

Si, le encantaba.

Ahora. Durante los primeros cinco años de vida de Jorge Luis, previos a su ingreso a la EPO ¿Era usted u otro adulto del entorno de dialogar con él?

Si, hablábamos mientras jugábamos (10 a), siempre le preguntamos que quería....Siempre hablamos. ¡Es más! arrancó de chiquito el Jardín para que tenga más espacios con quienes hablar y jugar; ya que pobrecito solo con dos viejos. Vos pensá que tiene dos padres de cincuenta años. Mirá, cuando lo sacábamos a pasear de chiquito y este hacía algo, se mandaba alguna macana por ahí, la gente le decía “No hagas renegar a tu abuela” (risas)

En fin, si jugaba conmigo o con el padre y hablábamos (6)

¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* fue el dialogar de Usted u OM con él durante dicho período?

Mucho (7)

¿Compartía usted con Jorge Luis la realización de actividades acompañadas de diálogos en los primeros cinco años de vida, previos a la EPO?

Si, yo soy ama de casa, así que me tenía que acompañar al supermercado (10 e) y a todos lados. Aunque nunca colaboró en nada (risas) pero estaba siempre en el medio y hablábamos mientras tanto. (8)

¿Cuáles eran más precisamente esas actividades acompañadas de diálogos?

Es que no había una actividad específica. Íbamos al “super”, la tintorería,...no se hacíamos cosas de la casa (10 e), jugábamos (10 a).

¿Considera que *Habitualmente o Rara vez compartían actividades acompañadas de diálogo?*

Habitualmente (9)

¿Jugaba Jorge Luis en los primeros cinco años de vida previos a la EPO?

Si jugaba mucho (11).

¿A que jugaba? Cuénteme por favor todos los juegos que recuerde en que se haya interesado él en dicho período.

Bueno primero los Rusty, (11 b) esos módulos de plástico. Armaba cosas con el padre. Hacían como que armaban casas y calles en ciudades de cartón donde ponían los autitos; y ahí hablaban un montón (12). Ah mira! Jorge Luis aprendió los números y las letras mirando las patentes de los autos. Le gustaban tanto, tanto los autos que el padre le enseñó a contar usando los autitos también. Los juegos que más le gustaban eran los autitos, los Rusty, otros Módulos tipo Rusty (11 b) pero más grandes, creo que “durabit” se llamaban, tipo juego de encastre eran, ¿Qué más?...el Yenga,...el ¡Rompecabezas!, (11 b) ¡Le encantaban los rompecabezas!

¿Recuerda algún otro juego que haya realizado?

De todo. Tuvo una pista de tren eléctrico, una estación de servicio, muñequitos...Ah! Le encantaba ese de memoria que tenés que encontrar el par. El Memo Test (11 b) le encantaba y era rapidísimo nos ganaba a los dos. También le gustaba la Generala con los dados, el Dominó, la Lotería, el Ludo, el Senku, (11 b)... ¡el Metegol!, se ponía mal porque el padre siempre le ganaba (risas) rugby, fútbol (11 a), claro... Y ahora anda queriendo jugar al Ajedrez de computadora aunque no le sale; también en los primeros cinco años jugaba a la computadora a uno de carreras de motos y autos....cartas

¿Qué juego de cartas?

Desconfío, Culo sucio y creo que también escoba de quince.

En los primeros cinco años de vida Jorge Luis ¿Jugaba, *Mayormente Acompañado, A Veces acompañado y A Veces Solo o Mayormente Solo?*

Mayormente acompañado (13)

E ¿Intervenía usted u OM en los distintos juegos realizados por él durante sus primeros cinco años de vida?

Siempre jugábamos con él. Los dos jugamos mucho con él (14). Y después, las maestras del jardín supongo también.

¿Considera que *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* intervenía usted u OM en los Juegos realizados por él?

Habitualmente (15)

¿Y en particular en los juegos donde se recreaban Diálogos pretendidos en Escenarios de ficción? ¿Intervenía usted u OM?

¿A qué te referís con eso?

Por ejemplo los juegos que me decía antes que hacía con los autitos, o construyendo ciudades, en los que hablaba o dialogaba.

Si con el padre ahí hablaban, hacían como que chocaban, que venía la policía. (16). A veces se concentraba solo armando pistas para los autos pero después si no nos sentábamos él nos llamaba y realmente nos gustaba jugar con él. A veces lo veía al padre más entusiasmado que a él... ¡se peleaban y todo de cómo se compenetraban!

¿Considera que *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* intervenía usted u OM en este tipo particular de Juegos?

Habitualmente (17)

Perfecto. ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño?

Si. (18)

¿Por qué?

Yo considero que es muy importante el Lenguaje. Hoy con la computadora para mi hay cada vez menos lenguaje. Pero bueno. Yo considero que el Lenguaje es comunicación, comunicación con los demás (19 a). Esto me lo enseñó la vida. Yo misma ahora me comunico más. Hasta que nació Jorge Luis vivimos con Hugo medio aislados acá. Y bueno ahora, a partir de él, cambiamos todo. Y bueno, la comunicación es la vía de

establecer vínculo y los vínculos te permiten crecer en la vida, aprender de la vida; porque uno no aprende únicamente de la experiencia propia; un amigo alguien te cuenta como resolvió algo o no, y uno aprende. Ahora, si uno no se comunica todo eso se ve coartado

¿Qué instrumentos, actividades o recursos que haya utilizado o dispuesto usted, u otro, para con Jorge Luis durante sus primeros cinco años, previos a la EPO considera que son promotores del aprendizaje del Lenguaje?

Yo creo que hablar bien (20 a). Nosotros siempre hablamos bien y frente a sus errores respondimos bien. Pero principalmente hablar bien. Para los chicos nosotros somos su espejo y así aprenden. Creo que hablarle bien, repreguntarle bien es más eficiente que cualquier otra cosa.

Hemos terminado. Muchas Gracias por su colaboración.

Entrevista a ARF de NSD n° 11

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema, tal como le indicé ya la Licenciada Leticia Ureta quien colabora con esta investigación.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente. ¿Está de acuerdo?

Si

Bien. La primera pregunta es: ¿Cómo está compuesta su Familia?

Mi marido, Julieta, Tomás y yo.

¿Con quienes convivió Julieta durante sus primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la Escuela Primaria Obligatoria (EPO)?

Nosotros. Tomás nació cuando ella tenía 3 años.

¿Quién fue el principal Adulto Responsable del cuidado y atención de Julieta que pasó mayor tiempo con ella en sus primeros cinco años de vida?

Yo y mi mamá que me ayudó mucho con ella, la cuidó y cuida mucho mientras nosotros trabajábamos.

¿Solía Usted u OM hablarle a Julieta, durante el primer año de vida, antes de que ella pudiera comunicarse con palabras?

Si. Le íbamos nombrando el universo, las cosas que había a su alrededor (1a). Que se yo se, acercaba mi marido y yo le decía “Mirá viene papá ahí” o “¿Quién está ahí? Papá”...O “¿Querés leche o agua?” y le mostrás quizás.

¿Considera que le hablaba *de manera regular o no regular*?

Regular (1b)

¿Recuerda cuándo y cómo comenzó a comunicarse Julieta?

A comunicarse, de bebé. Yo le entendía todo. Con palabras al año y medio aproximadamente. Comenzó pidiendo algunas cosas. Fue muy gracioso que dijo “mamá” y después muy pronto tiró “coca”, antes que papá incluso (risas). Y después ya se largó con frases más armadas

¿Utilizaba Julieta movimientos, señas o sonidos para expresar sus intenciones previo a que pudiera hacerlo usando la Lengua?

Si

¿Cómo se manejaba usted frente a las señas o primeros sonidos con que Julieta expresaba sus intenciones? ¿Interpretaba esas señas? ¿Acompañaba con palabras esas interpretaciones?

Si, siempre con preguntas: “Ah querés esto” y así. Y le vas nombrando las cosas. (2 a)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Poco o Nunca* acompañaba con palabras sus interpretaciones?

Habitualmente (2 b) porque los chicos se expresan de distintas maneras y no es cuestión de estar traduciendo lo que quieren decir o poner en palabras lo que tratan de pedir. Sino te volvés loco.

Bien. En relación a la Escolaridad quiero preguntarle ¿Transitó Julieta por otros niveles de escolaridad previo a su ingreso a la EPO? ¿Preescolar, Jardín de Cuatro, Tres, Maternal, otro?

Si. Jardín y Preescolar hizo (3)

¿Jardín de tres o cuatro?

Jardín de cuatro (3)

Y ¿Realizaba ella Actividades Extra-escolares de manera regular en los primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la EPO? En caso que así haya sido, quisiera saber cuáles.

En los primeros cinco años no (4 a). Empezó danza este año. Porque era algo que le gustaba desde muy chiquita, bailar. Ella escuchaba música y se ponía a bailar. Era muy cómica.

¿A qué edad empezó exactamente?

A los seis, este año.

Durante los primeros cinco años de vida de Julieta, previos a su ingreso a la EPO

¿Era usted u otro adulto del entorno de dialogar con ella?

Si, siempre hablamos con ella (6). Le preguntamos cómo está, qué quiere. Ahora tuvo un problema con una nena en la escuela y hablamos mucho de eso; cómo lo resolvió, qué hizo. Igual siempre hablamos. A ella la cuidó mucho mi mamá, que es súper verborrágica y la debe haber agotado hablándole. Se igual que cometimos ciertos errores pero por suerte salió bien (risas)

¿Qué errores?

Bueno eso de hablarles bien y que se yo. Nosotros siempre hablamos bien pero por ahí, ellos se inventan palabras y algunas eran muy divertidas y las incorporamos al lenguaje familiar. Por ejemplo, ella en lugar de monstruo decía “trostro” y nosotros, como era muy gracioso en lugar de decirle “ahí viene el monstruo”, le decíamos “ahí viene el trostro” (risas). Pero bueno, igual si hubiéramos notado que ya quedaba muy fijado ahí hubiéramos hecho algo (risas)

¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* fue el dialogar de Usted u OM con ella durante dicho período?

Pienso que regular (7) porque también dejamos que ella pregunte, que de ella surjan los temas, como esto del problema que tuvo con esta compañerita, no es que hablamos por hablar.

¿Compartía usted con Julieta la realización de actividades acompañadas de diálogos en los primeros cinco años de vida, previos a la EPO?

Nosotros hablábamos siempre pero no es que ella estaba con nosotros cocinando o haciendo otras cosas. Además nosotros trabajábamos mucho así que no es que hacíamos cosas juntos, digo de trabajo. Pero si jugar y hablar con ella cuando estábamos en casa. (8)

¿Considera que *Habitualmente o Rara vez compartían actividades acompañadas de diálogo?*

Habitualmente (9)

¿Cuáles eran esas actividades?

Como te decía antes, jugar con ella (10 a)

Entonces ¿Jugaba Julieta en los primeros cinco años de vida previos a la EPO?

Si (11)

¿A que jugaba? Cuénteme por favor todos los juegos que recuerde en que se haya interesado ella en dicho período.

Jugaba mucho con la vecina a las muñecas o recreando situaciones, que se yo, la mamá, la maestra. Se disfrazaban. Se pasaban horas creando y recreando situaciones. Era medio asimétrico porque la otra nena, Virginia le lleva cuatro años pero la pasaban muy bien. También, como te decía antes, le encantaba bailar y cantar (11 a).

¿Recuerda algún otro juego que haya realizado?

Otro juego... a ver...tenía un juego que ella apretaba una tecla con una letra y la maquina le decía una palabra que empezaba con esa letra. Que se yo, apretaba la A y le decía “árbol” (11 b). A ella le gustaba. Hacía distintos sonidos. Pero después básicamente muñeca (12)

En esos juegos que me dice con las muñecas donde Julieta creaba o recreaba esas “situaciones” que mencionó ¿recuerda si también creaba o recreaba diálogos pretendidos?

Si, todo el tiempo (12)

En los primeros cinco años de vida Julieta ¿Jugaba, *Mayormente Acompañada, A Veces acompañada y A Veces Sola o Mayormente Sola?*

Mayormente acompañada. (13) Con nosotros, con la abuela y con esta amiguita que vivía en el mismo pasillo que nosotros, Virginia, con quien jugó muchísimo.

¿Intervenía usted u OM en los distintos juegos realizados por ella durante los primeros cinco años de vida?

Si nosotros o esta vecina que te decía. La nena era más grande así que la usaba un poco de muñeca a Julieta, pero a las dos les encantaba y hablaban un montón, simulando distintas situaciones. (16)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* intervenía usted u OM en los juegos durante sus primeros cinco años de vida?

Habitualmente (17)

Bien. E ¿Intervenía usted u OM en otros Juegos con Julieta además de aquellos donde se creaban Diálogos en Escenarios de ficción?

Si también (14)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* intervenía usted u OM en esos Juegos en particular?

Habitualmente (15)

Bien. Le pregunto ahora. ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño?

Si (18)

¿Por qué?

Porque la Lengua es fundamental para ser entendido (19 a). Me da miedo que no se haga entender correctamente, que en una edad temprana por ahí en la escuela no llegue a relacionarse bien con sus compañeros y que eso la afecte, que la carguen (19 c).

¿Qué instrumentos, actividades o recursos que haya utilizado o dispuesto usted, u otro, para con Julieta durante sus primeros cinco años, previos a la EPO considera que son promotores del aprendizaje del Lenguaje?

Le hablábamos mucho (20 a). Creo que todo lo que implica hablar ayuda mucho al Lenguaje. Por eso creo que el juego con la vecina también la ayudaba. Creo que estaba bueno porque jugaban, que se yo, a la maestra a la mamá, entonces ella tenía que hacer como que hablaba de mamá, maestra, hija, etc (20 b).

Hemos terminado. Muchas Gracias por su colaboración.

Entrevista a ARF de NSD n° 12

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema, tal como le indicó ya la Licenciada Leticia Ureta quien colabora con esta investigación.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente. ¿Está de acuerdo?

Si

Bien. La primera pregunta es: ¿Cómo está compuesta su Familia?

Él (niño), mi marido y yo

¿Con quienes convivió Alejandro durante sus primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la Escuela Primaria Obligatoria (EPO)?

Nosotros. Pero cuando el tenía tres años yo me separé del papá y desde entonces vivimos solos. Igualmente lo ve al papá re seguido. Yo me llevo bien con él, todo bien, pero no vivió más con nosotros

¿Quién fue el principal Adulto Responsable del cuidado y atención de Alejandro que pasó mayor tiempo con él en sus primeros cinco años de vida?

Yo mayormente

¿Solía Usted u OM hablarle a Alejandro, durante el primer año de vida, antes de que él pudiera comunicarse con palabras?

Si pero como un nene (1a). Viste que hay gente que dice que a los nenes hay que hablarles como grandes...Bueno yo no. Yo no le hablaba como una persona mayor, le hablaba como un chico.

¿Cómo sería eso?

Y, no se, jugábamos y hacía cosas con él de su edad. Digo, si dialogás con un adulto, analizás la situación, cómo es la cuestión. Yo con él, jugaba a las cosas que él me proponía y lo dejaba participar en las cosas que, para mí, podía participar un chico. Él no estaba en todo. No era una persona más de la casa, era el nene de la casa.

¿Considera que le hablaba *de manera regular o no regular*?

Regular (1b)

¿Recuerda cuándo y cómo comenzó a comunicarse Alejandro?

Con palabras y oraciones a partir de los dos años. Antes se comunicaba mucho señalando. Te explico porqué. Mi suegro era hipoacúsico y nosotros con él hablamos con señas; entonces Alejandro las aprendió muy rápido y se manejó también con señas. Hasta que un día con el papá decidimos decirle “No, vos decí hablando que podés”, y ahí arrancó. Así que por eso tardó un poquito más que los otros chicos creo. Tipo año y medio, dos se largó.

Mire que interesante y ¿usted hablaba mientras hacía las señas?

Si, siempre yo hablaba mientras hacía las señas

¿Utilizaba Alejandro movimientos, señas o sonidos para expresar sus intenciones previo a que pudiera hacerlo usando la Lengua?

Si mayormente por lo que te comenté recién

¿Cómo se manejaba usted frente a las señas o primeros sonidos con que Alejandro expresaba sus intenciones? ¿Interpretaba esas señas? ¿Acompañaba con palabras esas interpretaciones?

Si, si. (2 a)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Poco o Nunca* acompañaba con palabras sus interpretaciones?

Habitualmente (2 b) porque a veces estaba tan acostumbrada al uso de señas en mi casa por el tema de mi suegro que por ahí le respondía yo también con señas (risas) o hacía lo que él me pedía sin ponerlo en palabras. Pero generalmente hablábamos e intentábamos que él hable también.

Bien. Pasemos a otra pregunta. ¿Transitó Alejandro por otros niveles de escolaridad previo a su ingreso a la EPO? ¿Preescolar, Jardín de Cuatro, Tres, Maternal, otro?

Hizo Jardín, Preescolar (3)

¿Jardín de tres o de cuatro?

De cuatro (3)

¿Realizaba Actividades Extra-escolares de manera regular en los primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la EPO? En caso que así haya sido, quisiera saber cuáles

En los primeros cinco años, natación (4 a y 5)

Y ¿a que edad comenzó natación?

A los cinco (4 b)

Bien. Quiero saber ahora. Durante los primeros cinco años de vida de Alejandro, previos a su ingreso a la EPO ¿Era usted u otro adulto del entorno de dialogar con él?

Si, siempre. Tanto el padre como yo. Hablábamos siempre, mientras jugábamos...Nosotros siempre fuimos muy respetuosos con él; siempre le preguntamos si estaba cómodo con lo que hacía, si le gustaba. Ahora incluso de más grande ya hablamos de temas de sexualidad que por ahí nos resultan importantes, como que sepa que nadie lo tiene que tocar y esas cosas. Pero bueno, siempre, desde bebé, le hablamos (6)

¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* fue el dialogar de Usted u OM con él durante dicho período?

Regular (7), tampoco es que lo aturdiámos.

¿Compartía usted con Alejandro la realización de actividades acompañadas de diálogos en los primeros cinco años de vida, previos a la EPO?

Yo jugaba con él (10 a) (8), lo llevaba al club, a la plaza (10 b), pero no participaba en cosas de grandes. Creo que lo sobreprotegí, quizás, mucho. Por ahí se mandaba una macana y se la ocultaba al padre para que no lo rete, que se yo (risas)

¿Considera que *Habitualmente o Rara vez compartían actividades acompañadas de diálogo?*

Habitualmente (9)

¿Cuáles eran esas actividades?

Lo que te dije antes, ir a la plaza, al club (10 b)

¿Jugaba Alejandro en los primeros cinco años de vida previos a la EPO?

Si jugaba (11)

¿A que jugaba? Cuénteme por favor todos los juegos que recuerde en que se haya interesado Alejandro en dicho período.

Siempre fue fanático del Fútbol (11a). Jugaba con amiguitos del barrio o con el padre. Ahora que está empezando a escribir le gustaba mucho el Ahorcado. Pero en los primeros cinco años le encantaban los autitos, tiene un montón; hacía y hace ciudades con rampitas, calles, todo eso.

¿Recuerda algún otro juego que haya realizado?

Más que nada eso. Tuvo la SEGA también y jugaba a veces a carrera de autos mas que nada. Recién ahora está teniendo otros jueguitos más de futbol ahora.

¿Y realizaba juegos en los que creara Diálogos pretendidos en Escenarios de ficción, como el de las ciudades, calles que construía?

Si jugaba y hablaba mucho (12). Simulaba que tenía que tomar tal dirección, discusiones en la calle, o que tenía que preguntar tal cosa.

En los primeros cinco años de vida Alejandro ¿Jugaba, *Mayormente Acompañado, A Veces acompañado y A Veces Solo o Mayormente Solo?*

A veces solo y a veces acompañado, muchas veces intervenía el padre o yo en sus juegos. También jugaba con los vecinos al fútbol y otras cosas, pero bueno a veces también se ponía solo con los autitos o a patear la pelota (13).

¿Intervenía usted u OM en los distintos juegos realizados por él durante sus primeros cinco años de vida?

Más que nada el padre (14)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* intervenía usted u OM en los Juegos realizados por él?

Habitualmente (15)

¿Y en particular en los Juegos con Alejandro donde creaba Diálogos pretendidos en Escenarios de ficción? ¿Intervenía usted u OM?

¿Cómo? ¿En esos que te decía de crear ciudades, con calles y los autitos?

Si, claro los de ese tipo

Si, aunque mayormente el padre (16)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* intervenía usted u OM en este tipo particular de Juegos?

Habitualmente (17) el padre.

Bien. ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño?

Si totalmente (18)

¿Por qué?

Me parecía importante que se pueda comunicar (19 a), hacer vínculos y porque iba a empezar jardín y era importante que se comunicase. Además, como yo en ese entonces me había separado del padre también, quería que no le afectase tanto. Imaginate que si además hubiera tenido una dificultad en el Lenguaje, yo creo que le hubiera costado aún más relacionarse con los demás y se hubiera sentido mal. Ya de por si el es medio tímido, retraído; imagínate si hubiera tenido dificultades en la comunicación. Para mi era más importante que tenga un buen dominio de la Lengua para posibilitar la comunicación, el vínculo, que el simple hecho de que pronuncie bien. ¿Soy clara?

¿Qué instrumentos, actividades o recursos que haya utilizado o dispuesto usted, u otro, para con Alejandro durante sus primeros cinco años, previos a la EPO considera que son promotores del aprendizaje del Lenguaje?

Creo que hablar (20 a). En mi casa como estaba este tema de mi suegro, cuando Ale quería usar señas le decíamos “vos hablá que el que no escucha es tu abuelo” (risas). Pero bueno sucede que vos te acostumbras, a veces le hacía señas a mi marido y él me decía “Sabrina yo escucho” (risas). Pero bueno, creo que hablarle, cantarle, creo que todas las actividades que tienen diálogos ayudan a que el chico vaya aprendiendo.

Hemos terminado. Muchas Gracias por su colaboración.

ANEXO 5
ENTREVISTAS DESGRABADAS REALIZADAS A ARF DE NRFL

Entrevista a ARF de NRFL n° 1

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema, tal como le indicé ya la Licenciada Leticia Ureta quien colabora con esta investigación.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente. ¿Está de acuerdo?

Si

Bien. La primera pregunta es: ¿Cómo está compuesta su familia?

Él es hijo único, pero el papá no vive con nosotros. Yo vivo sola con él.

¿Con quiénes convivió Lautaro durante sus primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la Escuela Primaria Obligatoria (EPO)?

Me separé de mi marido cuando Lautaro tenía dos, desde ahí siempre solos más que nada.

¿Quién fue el principal Adulto Responsable del cuidado y atención de Lautaro que pasó mayor tiempo con él en sus primeros cinco años de vida?

Yo. Antes igual, mi marido trabajaba así que tampoco estaba mucho

¿Solía Usted u OM hablarle a Lautaro, durante el primer año de vida, antes de que él pudiera comunicarse con palabras?

Si, yo le hablaba (1 a)

¿Considera que le hablaba *de manera regular o no regular*?

Regular (1b)

¿Recuerda cuándo y cómo comenzó a comunicarse Lautaro, si utilizaba movimientos, señas o sonidos para expresar sus intenciones previo a que pudiera hacerlo usando la Lengua?

Si

¿Podía usted interpretar sus intenciones?

Si yo le entendía

Y ¿Cómo se manejaba usted frente a las señas o primeros sonidos con que Lautaro expresaba sus intenciones? ¿Acompañaba con palabras esas interpretaciones?

Si, yo le daba lo que quería y lo acompañaba con palabras pero no me acuerdo muy bien

(2 a)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Poco o Nunca* acompañaba con palabras sus interpretaciones?

Habitualmente (2 b)

¿Transitó Lautaro por otros niveles de escolaridad previo a su ingreso a la EPO?

¿Preescolar, Jardín de Cuatro, Tres, Maternal, otro?

Al Preescolar nomás y después a la escuela (3)

¿Realizaba Lautaro Actividades Extra-escolares de manera regular en los primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la EPO? En caso que así haya sido quisiera me diga ¿cuáles fueron?

Miraba TV, jugaba a los autitos... (4)

Me refiero a actividades realizadas de manera regular en instituciones distintas de la escuela.

Ah no, eso no (4 a)

Ahora que menciona esto de la televisión ¿considera que Lautaro miraba *mucha, regular o poca* televisión?

Mucha

¿Sabe usted qué programas miraba?

No, la verdad no sé.

Bien. Quisiera saber ahora si durante los primeros cinco años de vida de Lautaro, previos a su ingreso a la EPO ¿Era usted u otro adulto del entorno de dialogar con él?

Si, no mucho. (6)

¿Considera entonces que *Mucho, Regular o Poco* fue el dialogar de Usted u OM con Lautaro durante dicho período?

Poco (7) El está más bien solo.

Y ¿Compartía usted con Lautaro la realización de actividades acompañadas de diálogos en los primeros cinco años de vida, previos a la EPO?

No (8)

¿Ninguna? ¿Y con OM?

No, él estaba solo conmigo en casa.

¿Jugaba Lautaro en los primeros cinco años de vida previos a la EPO?

Si a los autitos. (11)

¿A qué jugaba? Cuénteme por favor todos los juegos que recuerde en que se haya interesado Lautaro en dicho período.

Me acuerdo a los autitos más que nada, a veces agarraba los huesos de “caracú” y hacía que eran autitos.

¿Recuerda algún otro juego que haya realizado?

No, eso. Armaba pistas y cosas para los autitos. Otro juego no me acuerdo

¿Recuerda si Lautaro creaba diálogos pretendidos en aquellos juegos como el de los “autitos” u otro?

Si hacía como que chocaba, que no se qué le pasaba al conductor, él hablaba mientras jugaba (12)

En los primeros cinco años de vida ¿Lautaro Jugaba, *Mayormente Acompañado, A Veces acompañado y A Veces Solo o Mayormente Solo?*

Más que nada solo (13) porque pelea. Ahora está empezando a jugar con los primos porque van a la misma escuela.

¿Y no eran de invitar a amiguitos a jugar?

No, más bien solo siempre.

E ¿Intervenía usted u OM en los distintos juegos que realizaba Lautaro durante sus primeros cinco años?

No, el jugaba solo (14 y 15) antes, a todo. Ahora me esta enseñando a jugar al “Ta Te Ti”, “Chin Chon” y la “Casita Robada” porque el psicólogo le enseñó a él, y él me enseña a mi pero si no, no.

Y en particular en aquellos juegos de situaciones pretendidas en las que Lautaro simulaba diálogos ¿Intervenía usted u OM?

No, más bien solo siempre jugó (14 y 15)

Bien. Quiero preguntarle ahora ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño?

Si (18)

¿Por qué?

Para que le entiendan (19 a). De la escuela me mandaron porque no hablaba bien, no se le entendía nada. Yo le decía que hable bien, pero era verdad no se le entendía nada. Yo le entendía porque soy la mamá, pero la gente de afuera no le entendía nada.

¿Qué instrumentos, actividades o recursos que haya utilizado o dispuesto usted, u otro, para con Lautaro durante sus primeros cinco años, previos a la EPO consideraba que eran promotores del aprendizaje del Lenguaje?

Yo le enseñaba como se decían las palabras (20 d) pero no las decía bien, no se le entendía nada, primero pensé que era normal, que era porque era chiquito, de “mamengo” ¿viste?, que se hacía el bebé; pero cuando entró a la escuela la Doctora me dijo que tenía un problema y que lo traiga acá.

¿Modificó usted los instrumentos, actividades o recursos dispuestos para con Lautaro a fin de promover su aprendizaje del Lenguaje a partir de que concurre él a este Espacio Terapéutico?

No (21)

Bueno muchas gracias, con esto ya terminamos.

Entrevista a ARF de NRFL nº 2

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema, tal como le indicó ya la Licenciada Leticia Ureta quien colabora con esta investigación.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente. ¿Está de acuerdo?

Si

Bien. La primera pregunta es: ¿Cómo está compuesta su familia?

Yoel de seis, Isaías de tres y Natasha de uno, yo y mi marido

¿Con quiénes convivió Yoel durante sus primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la Escuela Primaria Obligatoria (EPO)?

Nosotros. Bueno Natasha estaba por nacer, nació casi cuando iba a cumplir seis Yoel.

¿Quién fue el principal Adulto Responsable del cuidado y atención de Yoel que pasó mayor tiempo con él en sus primeros cinco años de vida?

Yo

¿Solía Usted u OM hablarle a Yoel, durante el primer año de vida, antes de que él pudiera comunicarse con palabras?

Si, siempre le hablaba, desde bebé (1 a)

¿Considera que le hablaba *de manera regular o no regular*?

De manera regular (1b)

¿Recuerda cuándo y cómo comenzó a comunicarse Yoel? ¿Utilizaba él movimientos, señas o sonidos para expresar sus intenciones previo a que pudiera hacerlo usando la Lengua?

Más o menos a los 7 meses con señas primero. Después decía “mamá” “papá”, pero como al año y algo. Tardó en hablar, le costaba. Después a los dos años y medio no se le entendía nada y yo siempre tenía que hacer de traductora para que los otros entiendan. Como a los 4 años recién pudo armar una frase. Y ahora solo le cuesta la pronunciación

¿Cómo se manejaba usted frente a las señas o primeros sonidos con que Yoel expresaba sus intenciones? ¿Interpretaba esas señas? ¿Acompañaba con palabras esas interpretaciones?

Yo todo el tiempo tenía que estar al lado para que los otros supieran lo que estaba diciendo, y repetía lo que el decía pero bien.

En particular durante el primer año de vida me refiero

Si yo le iba diciendo cómo se decían las cosas para que aprendiera (2 a)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Poco o Nunca* acompañaba con palabras sus interpretaciones durante el primer año de vida?

Habitualmente (2 b). Yo tenía mucha ansiedad porque aprenda, así que cada seña o cosa que quería decir yo se la decía bien.

Perfecto. ¿Transitó Yoel por otros niveles de escolaridad previo a su ingreso a la EPO? ¿Preescolar, Jardín de Cuatro, Tres, Maternal, otro?

Hizo Preescolar también. Jardín no (3)

¿Realizaba Yoel Actividades Extra-escolares de manera regular en los primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la EPO? En caso que así haya sido quisiera me diga cuáles fueron

Ahora hace futbol.....antes...no se....miraba dibujitos, si miraba televisión (4)

Me refiero a actividades realizadas de manera regular en instituciones distintas de la escuela

Ah, eso no (4 a)

Respecto a la televisión ¿considera que miraba *mucha, regular o poca*?

Mucha

¿Sabe usted qué programas miraba?

Dibujos animados. Le encantan.

Bien. Durante los primeros cinco años de vida de Yoel, previos a su ingreso a la EPO ¿Era usted u otro adulto del entorno de dialogar con él?

Si (6)

¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* fue el dialogar de Usted u OM con Yoel durante dicho período?

Regular (7).

¿Compartía usted con Yoel la realización de actividades acompañadas de diálogos en los primeros cinco años de vida, previos a la EPO? Quisiera que me cuente cuáles en caso que así sea

Si (8), íbamos a la plaza con el padre los fines de semana (10 b). Jugaba con el papá a la pelota (10 a). Y siempre hablábamos en eso.

¿Recuerda alguna otra actividad?

También hacemos biscochuelo juntos, a él le gusta ayudarme a cocinar, revolver, y chuparse después lo que queda pegado en la olla (10 e)

¿Considera que *Habitualmente o Rara vez* compartían actividades acompañadas de diálogo?

Habitualmente (9)

Bien, quiero preguntarle ahora ¿Jugaba Yoel en los primeros cinco años de vida previos a la EPO?

Si claro (11)

¿A qué jugaba? Cuénteme por favor todos los juegos que recuerde en que se haya interesado Yoel en dicho período.

Jugaba a la pelota con el papá (11 a)...los dados...jugábamos a ver quien saca un número más alto (11 b)...y ahora, pero de más grande, se le dio por el Tutti Frutti.

¿Recuerda algún otro juego que haya realizado?

No, otra cosa no se me ocurre. Este año empezó futbol y también juega ahora a videos juegos en la computadora pero antes no recuerdo más nada.

¿Intervenía usted u OM en los distintos juegos realizados por él durante sus primeros cinco años de vida?

Si el padre cuando jugaba al futbol. (14)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Rara Vez* intervenía usted, el padre u OM en los Juegos realizados durante dicho período?

Habitualmente (15) pero el padre nomás y a la pelota solamente.

¿Realizaba Yoel previo a la EPO juegos donde creara o recreara Diálogos pretendidos en Escenarios de Ficción?

¿Cómo?

Me refiero a juegos en los que él simulara tal o cual situación y sostuviera supuestos diálogos en las mismas

Se ponía con los muñecos y hacía como que estaban en guerra y esas cosas... entonces lo escuchaba que decía “te mataré malvado” y así ¿a eso te referís? (12)

Si. E ¿Intervenía usted u OM en ese tipo particular de juego?

No (16 y 17)

¿Nadie? Y OM?

No en esos juegos no

En los primeros cinco años de vida ¿Yoel Jugaba, *Mayormente Acompañado, A Veces acompañado y A Veces Solo o Mayormente Solo*?

¡Ah Solo!, no le gustaba compartir con chicos, solo o con el papá al futbol. Era muy cerrado. Recién cuando empezó deporte este año te digo se empezó a dar más con los chicos. (13)

Bien. Finalmente quiero preguntarle ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño?

Si, mucho (18)

¿Por qué?

Es importante para que el día de mañana no le dificulte en otras cosas, como un trabajo por ejemplo. Es importante que el se pueda expresar bien para que los otros lo entiendan (19 a). Yo no puedo estar toda la vida de traductora. También es importante para que pueda aprender bien. Hoy le dificulta en Lengua (materia) (19 b). El tiene muchos problemas, en Matemáticas no, pero si en Lengua. A él le cuesta muchísimo Lengua. Desde que arrancó la escuela, además de venir acá, va con una docente que da también particular, ¡y así y todo le cuesta un montón! Hay letras que no le salen, que no pronuncia o pronuncia mal, y cuando arrancó primer grado notamos que también le dificulta para escribir.

¿Qué instrumentos, actividades o recursos que haya utilizado o dispuesto usted, u otro, para con Yoel durante sus primeros cinco años, previos a la EPO consideraba que eran promotores del aprendizaje del Lenguaje?

Corregirlo, deletrearle, hacerle repetir bien (20 d), pero la “fono” me dijo que no (21 b)

¿Modificó usted los instrumentos, actividades o recursos dispuestos para con Yoel a fin de promover su aprendizaje del Lenguaje a partir de que concurre él a este Espacio Terapéutico?

Si, en eso de no corregirlo más (21 a)

Hemos concluido, muchas gracias.

Entrevista a ARF de NRFL n° 3

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema, tal como le indicé ya la Licenciada Leticia Ureta quien colabora con esta investigación.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente. ¿Está de acuerdo?

Si

Bien. La primera pregunta es: ¿Cómo está compuesta su familia?

Soy sola yo, no tengo marido. Ahora estoy sola yo en mi casa con mi mamá. Bueno no estoy con mi marido. No estoy casada ni juntada pero estoy saliendo con un pibe. Saliendo nomás.

¿Con quiénes convivieron Alejandro y Aldana durante sus primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la Escuela Primaria Obligatoria (EPO)?

Yo, mi mamá, mi hermana, Alejandro y Aldana. Ahora quiero tener otro nene pero mi novio no quiere. Yo ya perdí un embarazo de él. Así que estoy buscando pero él no quiere.

Se tienen que poner de acuerdo.

Y sí.

Claro. Le quiero preguntar ahora ¿quién fue el principal Adulto Responsable del cuidado y atención de Alejandro y Aldana que pasó mayor tiempo con ellos en sus primeros cinco años de vida?

En casa, yo y mi mamá

Bueno ¿Solía Usted u Otro Mayor hablarle a Alejandro y Aldana, durante el primer año de vida, antes de que ellos pudieran comunicarse con palabras?

Por ahí, más mi mamá de bebés (1 a)

¿Considera que le hablaba *de manera regular o no regular*?

¿Yo o mi mamá?

Ambas

Yo no, mi mamá si, más

Es decir considera que su mamá le hablaba de manera regular

Si. Yo no tanto, pero ella si les hablaba de manera regular (1b)

¿Recuerda cuándo y cómo comenzaron a comunicarse ellos, si utilizaban movimientos, señas o sonidos para expresar sus intenciones previo a que pudieran hacerlo usando la Lengua?

Si hacían cosas

¿Podía usted entender, interpretar esas señas o eso que querían comunicar antes de que pudieran usar la Lengua?

Si, sino me ayudaba mi mamá

Y ¿Cómo se manejaba usted frente a las señas o primeros sonidos con que ellos expresaban sus intenciones? ¿Acompañaba con palabras esas interpretaciones?

No entiendo

Quiero decir, cuando usted o su mamá entendían algo de lo que ellos querían comunicar, durante aproximadamente el primer año de vida, previo a que pudieran utilizar la Lengua ¿ponían en palabras, enunciaban hablando eso que ustedes entendían?

Si. Me ayudaba mi mamá. Mi mamá les hablaba a veces, pero no entiende todo ella (2 a)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Poco o Nunca* acompañaba usted o su mamá con palabras las interpretaciones de lo que sus hijos querían comunicar, durante el primer año de vida?

Poco. Yo no entiendo mucho y mi mamá tampoco (2 b). Después cuando hablaron ya entendíamos y acompañábamos con palabras.

¿Y no existió OM del entorno de ellos que considere interpretaba y acompañaba con palabras más frecuentemente lo que ellos querían comunicar durante el primer año de vida?

No, estábamos nosotros ahí nomás (2b)

Comprendo. ¿Transitaron Alejandro y Aldana por otros niveles de escolaridad previo a su ingreso a la EPO? ¿Preescolar, Jardín de Cuatro, Tres, Maternal, otro?

No (3)

Es decir que no fueron a la escuela hasta primer grado

No

Bien, quiero preguntarle ahora si realizaban ellos Actividades Extra-escolares de manera regular en los primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la EPO.

Miraban tele y jugaban (4)

Me refiero a actividades realizadas de manera regular en instituciones distintas de la escuela

No, jugaban nomás

Ahora que menciona lo de la televisión, ¿considera que miraban *mucha, regular o poco*?

Miraban mucha tele, primero hacen la tarea de la escuela, hacen. “Ba”... le tengo que decir yo que hagan la tarea y después se van a mirar televisión.

¿Sabe decirme qué programas miraban?

No, no se

Bien. Quiero saber ahora si durante los primeros cinco años de vida de Alejandro y Aldana, previos a su ingreso a la EPO ¿Era usted u otro adulto del entorno de dialogar con ellos?

Yo no, mi mamá más o mi hermana que estaba a veces y les hablaba (6)

¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* fue el dialogar de Usted u OM con Alejandro y Aldana durante dicho período?

Poco (7)

¿Y con OM no conversaban más?

Y ¿con quién? Amiguitos no tienen tampoco ellos ahí, no se dan con nadie. Tampoco no puedo dejarles...

¿Qué no puede dejarles?

Salir. Porque es peligroso

¿Compartía usted u OM con Aldana y Alejandro la realización de actividades acompañadas de diálogos en los primeros cinco años de vida, previos a la EPO?

No entiendo

Me refiero a cosas que hicieran juntos en las que dialogaran

No (8), a mi mamá la ayudo yo. Lavo los platos, guardo las cosas. Ellos se quedan ahí y miran Tele.

¿No compartían ninguna actividad en la que dialogasen? ¿Y con OM?

No yo ayudo a mi mamá. Y está mi hermana también pero ella tampoco.

¿Y ellos que hacen mientras?

Miran el televisor, juegan y sino pelean. Después se van a la escuela, después yo los mando a la escuela. A la una y cuarto ya entran y a las cinco y media ya salen.

Me dice que jugaban ellos. Cuénteme por favor todos los juegos que recuerde en que se hayan interesado ellos en dicho período.

A los muñequitos juega mi nene, y la nena juega a las muñecas (11). Eso le gusta más

¿Recuerda algún otro juego que hayan realizado?

No, solo eso

Recuerda si en esos Juegos que menciona ellos creaban, mantenían, simulaban determinados diálogos

Si hablaban, la nena hace como la maestra y el nene como soldado, eso hacen (12)

Y considera que ¿Jugaban, *Mayormente Acompañados, A Veces acompañados y A Veces Solos o Mayormente Solos?*

A veces acompañado y a veces solos (13) porque estaban los chicos de mi hermana y juegan con ellos, juegan. A veces pelean también porque pelea también mi sobrino

¿Intervenía usted u OM en algún Juego con ellos durante sus primeros cinco años?

No (14 y 15)

¿No nunca? ¿En ningún juego?

No, son chicos ellos. Yo no juego con chicos. Yo estoy con mi mamá. La ayudo a ella.

Y en esos que refirió de los muñecos en que ellos creaban, mantenían determinados diálogos. ¿Intervenía usted u OM?

No (16 y 17). Solos ellos jugaban. Los grandes por un lado los chicos por otro. Son chicos ellos

Está bien. Quiero preguntarle ahora ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño?

Si, pero ellos no tienen problemas. (18)

Bien, pero ¿Por qué considera relevante el correcto dominio de la Lengua?

Porque hay que hablar bien (19 d), pero no tienen problemas ellos

¿Qué instrumentos, actividades o recursos que haya utilizado o dispuesto usted, u otro, para con Aldana y Alejandro durante sus primeros cinco años, previos a la EPO consideraba que eran promotores del aprendizaje del Lenguaje?

No se (20 e). Yo los traigo acá para la escuela, la señorita dice que no sabían bien ellos, y que ahora están mejor porque acá (consultorio) les enseñan. Ahora en la escuela aprendieron bastante. Están mejor ellos porque yo les traigo acá, por eso, pero antes no sabían nada. Ahora están mejor dice la señorita, lo puso en un informe, lo puso.

Claro pero quisiera saber qué instrumentos o actividades consideraba usted que eran promotores, que ayudaban al aprendizaje del Lenguaje en los chicos.

No, no se (20 e).

¿Modificó usted los instrumentos, actividades o recursos dispuestos para con Alejandro y Aldana a fin de promover su aprendizaje del Lenguaje a partir de que concurren ellos a este Espacio Terapéutico?

No (21)

Bueno, eso es todo, gracias

Entrevista a ARF de NRFL n° 4

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema, tal como le indicó ya la Licenciada Leticia Ureta quien colabora con esta investigación.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente. ¿Está de acuerdo?

Si

Bien. La primera pregunta es: ¿Cómo está compuesta su familia?

Uh! Es complicado. Mirá, él me dice mamá pero en realidad yo soy la abuela materna. Lucas vive con mi marido y yo en mi casa. Él está desde que tenía un año conmigo porque cuando él tenía un año y dos meses sus padres se separaron. Su papá está soltero ahora y su mamá con el tiempo hizo otra pareja, se casó con esa pareja con la cual tiene una nena de un año y medio ahora. Ellos viven atrás de mi casa, tienen su casa atrás de mi casa que tiene la entrada a la calle por el costado de la mía digamos. Es un pasillo que va a atrás. Lucas se ve todos los días con su mamá pero como hubo un tiempo largo de que no le prestó mucha atención ella, él se acostumbró mucho conmigo, inclusive cuando él era bebito y yo trabajaba, me hacía mi tiempo para ver qué pasaba con él porque mi hija tenía problemas con su marido y “no le daba mucha bolilla”. Después terminó todo así, Lucas al año más o menos se quedó conmigo y creció conmigo y para mí más que mi nieto es mi hijo. Tiene su mamá, él sabe muy bien, el doctor, el pediatra de él que siempre lo vió, el doctor XX el primer tiempo me decía “Vos tenés que enseñarle que él te diga abuela” y llegó determinado tiempo que después me decía tantas veces eso que Lucas le contesto “Sí, ella es mi mamá/abuela. Mi mamá se llama Karina, pero mi mamá es ella” Y hasta el día de hoy me dice mami. Yo pienso que toma a la madre como una hermana porque se crió conmigo y más allá de que yo me enojé mucho y me dolió mucho lo que ella hizo, de que le dió muy poca bolilla al nene, yo se que es la madre, pero para Lucas no se. No se por qué mi hija hizo eso. El doctor XX me decía que era porque ella estaba muy cómoda en esa situación y por eso que no le prestaba atención. Yo no sé por qué, es mi hija a quién parí. Con ella discutíamos, le

explicábamos, le enseñábamos. Y tampoco era porque no tenía colegio ni nada, porque ella terminó el primario, el secundario, inclusive el terciario y sigue estudiando cosas; así que no sé. Lucas ahora se acostumbró mucho conmigo aunque yo sé que por más que yo le dé lo que le dé, no hay como su mamá. Hace dos noche atrás fue la primera vez que salió mi hija con los dos chicos; los llevó a cenar a un lugar. ¡Yo le ví una cara de felicidad a Lucas! Sin embargo vino a las doce y media de la noche y dijo “Me voy a mi casa, con mi mamá” y se vino a dormir conmigo, o sea que él está muy acostumbrado y bueno... Con respecto a su papá no fue muy buen padre pero tampoco fue mal padre, yo lo veo así. Él más allá de que era adicto a la bebida y todo, no era un tipo que vivía tomando y caído, pero es un tipo joven que tiene 27 años y bueno ya me parece que hasta tenía droga pero bueno, más allá de eso, desde que tiene un año y Lucas se quedó conmigo, él nunca jamás dejó de venir a buscarlo, semana de por medio. Viene a buscarlo y se lo lleva Viernes, Sábado y Domingo, y me lo devuelve el Domingo, si es feriado el Lunes, me lo devuelve el Lunes. El papá lo cuida, y lo ama y bueno, yo tampoco quiero que deje de ver a su papá. Igual a veces me da miedo porque él se va los Viernes y no sé lo que pasa, qué es lo que hace porque que la mamá del papá tiene una casa en Andino y ellos se van a Andino y lo cuidan los otros abuelos también pero a mí siempre me parece que, como me lo tomé como hijo, nadie lo cuida como yo. No me gusta que andan en moto, que lo mandan a la calle solo y que lo dejan ir con dos o tres chicos a tomar coca a un “Cyber”, o se van por ejemplo, como hace dos o tres semanas, a ver un recital de música y son cosas que a mí no me gustan porque a mis hijos no los crié así. Pero bueno legalmente él es el padre y no puedo decir nada. Yo intenté que me den la tenencia pero no pude. Fui a tribunales muchas veces y no me lo quisieron dar como tutela porque tiene sus papás sanos y la fiscal me dijo “Es el padre” El año que viene voy a seguir intentando para ver si me dan la tutela. No es que le quiero quitar al nene pero quiero la tutela de él porque yo lo puedo manejar un poco más y porque el nene viene más grande y yo no sé cómo manejarlo, ese es el sufrimiento que yo tengo. Mientras yo camine y tenga vida y tenga el valor, y la fuerza porque tengo cuatro clavos en mi columna y tres operaciones, quiero estar para cuidarlo.

Claro, entonces ¿Con quienes convivió Lucas durante sus primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la Escuela Primaria Obligatoria (EPO)?

El primer año Lucas estuvo con su mamá y su papá, aunque yo tenía que ir cada tanto a verlo porque “no le daban bolilla”. Después del año vino a vivir conmigo y mi marido.

Entonces ¿Quién considera fue el principal Adulto Responsable del cuidado y atención de Lucas que pasó mayor tiempo con él en sus primeros cinco años de vida?

Y yo, siempre yo. Siempre ellos lo dejaban solo. Cuando lo operaron de una infección que tuvo en el oído, ni una vez vinieron al hospital. La mayoría de las veces yo. Hasta el día de hoy estoy yo y yo. Él me dijo, ayer o antes de ayer, no sé por qué “Mami, si yo no te tendría a vos no sé qué haría”, ¡un chico de seis años! Cuando a mi me operaron de la columna por primera la que más me ayudó a cuidarlo, no fue ni la madre, ni el padre, fue mi hija más chica, la que me ayudó a llevarlo y traerlo del colegio antes de que lo pongamos en un transporte. Yo me arreglé como Dios me ayudó

¿Solía Usted u OM hablarle a Lucas, durante el primer año de vida, antes de que él pudiera comunicarse con palabras?

Como te decía de bebé yo iba cada tanto y le hablaba pero los padres no. El padre salía por ahí, solía andar borracho por ahí, ni bolilla; y mi hija también, tuvo el bebé y no dejó de salir ni nada, siguió estudiando...todo como si nada...y bueno yo agarraba e iba en todos esos momentos y le hablaba. (1 a)

¿Considera que le hablaba de manera regular o no regular?

No regular, porque iba cuando podía durante el primer año. (1 b)

Y ¿Había OM que le hablara de manera regular?

No. Mi hija se iba a los boliches, y el padre salía por ahí.

¿Recuerda cuándo y cómo comenzó a comunicarse Lucas?

No sé pero yo lo único que recuerdo que el día que nació era vivísimo porque tenía dos horas y nos miraba así de costado. Y después no sé a los seis meses ya quería, decía cosas, tenía vocecitas raras y antes del año ya pedía “papá, mamá”. Papá empezó a decir primero, no mamá.

¿Utilizaba movimientos, señas o sonidos para expresar sus intenciones previo a que pudiera hacerlo usando la Lengua?

No, no, no recuerdo.

¿Podía usted interpretar esas “vocecitas” que mencionaba antes, o lo que él quería expresar antes del primer año de vida?

Si, yo siempre lo entendí

¿Acompañaba con palabras las interpretaciones que usted hacía de lo que él quería comunicar antes de que pudiera hacerlo usando la Lengua?

Si, yo le hablaba. Por ahí no mucho, pero le hablaba. Igual te digo el primer año estaba todavía en la otra casa que no le daban ni bolilla (2 a).

¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Poco o Nunca* acompañaba con palabras sus interpretaciones?

Poco, lo hacía cuando podía ir. (2 b)

¿Considera que existió OM del entorno de Lucas que lo hiciera con mayor frecuencia?

No (2 b). Ese primer año fue terrible para Lucas pobre. Se quedaba solo y era tan chiquito...

Entiendo. Quiero saber también si transitó Lucas por otros niveles de escolaridad previo a su ingreso a la EPO. ¿Preescolar, Jardín de Cuatro, Tres, Maternal, otro?

Fue al Jardín y el preescolar. El preescolar a los cinco años y Jardín a los cuatro. Y fue al jardín “A tiempo de crecer” que queda a dos cuadras de casa (3) y como mi otra hija, no la madre de él, había trabajado ahí un tiempo lo hizo entrar.

¿Hizo jardín tres años?

No

¿Realizaba Lucas Actividades Extra-escolares de manera regular en los primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la EPO? En caso que así haya sido quisiera me diga cuáles fueron

Hizo natación. Pero lo que más hacía continuamente era mirar dibujitos, hasta el día de hoy. Él tiene su televisor. El abuelo le compró cuando lo operaron a los cuatro años y él

viene de la escuela, mira la televisión un rato, sale, se va al Cyber, está un ratito, viene y otra vez al televisor. Continuamente con los dibujitos.

Me refiero a actividades realizadas de manera regular en instituciones distintas de la escuela. Por ejemplo, ¿Hizo natación de manera regular en alguna institución?

Si, en el Club “Temperley” (4 a y 5)

Y ¿A qué edad comenzó a realizar natación como actividad extraescolar regular?

A los cinco (4 b). A los cuatro lo operaron de la nariz y los oídos y el “Otorrino” nos recomendó que al año siguiente empezara natación porque le iba a ayudar con la respiración. Así que empezó a los cinco. Vos sabes que ni la madre ni el padre lo fueron a ver jamás cuando lo operaron, pero bueno...(se emociona y llora) el estaba tan mal, le dolía tanto. La cuestión es que lo trajimos al hospital, lo operaron, y ahí el Doctor, el “Otorrino” me dice que era conveniente que al año empiece a hacer natación y que además debería consultar con una Fonoaudióloga porque pronunciaba mal las palabras. Ni yo ni mi marido nos habíamos dado cuenta pero para los que saben, ustedes, pronuncia mal. Yo recién me di cuenta ahora este año cuando la Doctora de la Escuela lo mandó para acá porque él empezó a escribir mal y en vez de “par” ponía “para”...todo al revés.

Claro, y ¿realizó Lucas alguna otra actividad extra-escolar de manera regular durante los primeros cinco años de vida?

No, eso

Ya que nombró lo de la televisión ¿Lucas era de mirar Mucho, Regular o Poco?

Miraba mucha tele

¿Sabe usted qué programas miraba?

Si, dibujos animados

Bien. Durante los primeros cinco años de vida de Lucas, previos a su ingreso a la EPO ¿Era usted u otro adulto del entorno de dialogar con él?

Yo le hablo mucho, mucho, él habla mucho conmigo (6). El es muy compañero, vamos para todos lados juntos por ahí me hace enojar ahora que es más grande y por ahí me

arrepiento que lo reto mal. Ayer estaba analizando que yo también tengo que retarlo mal un poco porque sino es como que toma todo como que “Ah, me reta y paso”, más por los chicos.

Entonces ¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* fue el dialogar de Usted u OM con Lucas durante dicho período?

Y ponele regular porque el primer año que estaba con los padres no le daban mucha bolilla, no le hablaban mucho pero yo iba cada tanto y le hablaba. Después conmigo si (7)

Bien, la pregunta siguiente es: ¿Compartía usted u OM con Lucas la realización de actividades acompañadas de diálogos en los primeros cinco años de vida, previos a la EPO? Quisiera que me diga cuáles

Si (8) vamos a todos lados juntos, vamos a la plaza (10 b) También se va con el papá a la plaza. Vamos al supermercado, a la iglesia (10 e).

¿Alguna otra actividad?

Me acompaña al médico y hablamos siempre. Me pregunta....

¿Considera que *Habitualmente o Rara vez compartían actividades acompañadas de diálogo?*

Habitualmente (9)

Pasemos a otro tipo de preguntas ¿Jugaba Lucas en los primeros cinco años de vida previos a la EPO? Cuénteme por favor todos los juegos que recuerde en que se haya interesado Lucas en dicho período.

Juegos... A él le gustan hasta ahora mucho los trenes, le encantan los trenes. Él antes quería que le comprara todas colecciones de trenes y siempre dice que él va a ser... Que va a manejar un tren, maquinista. Y otra de las cosas que me llama mucho la atención es que le gustan mucho las armas. Le gustan mucho los revólveres, él tiene cuatro o cinco revólveres de juguete que los esconde, el otro día lo llevamos al parque y había unos revólveres con unos caños así y quería que le compre y a mí me re hace re mal porque él dice que va a ser policía y a mí me da un miedo, no me gustan esos juegos pero la psicóloga dice que lo deje. Y no, otro juego...no, el fútbol no le gusta, lo llevamos a un

club pero no le gusta. No sé ahora este año empezamos con la pile vuelta, en una época lo llevaba a la pileta también te conté ya.

¿Recuerda algún otro juego que haya realizado?

A él le gustaba mucho hacer dibujos, ahora me estoy acordando. Siempre hacía dibujos que me llamaban la atención a mí, que por ejemplo me hacía a mí, a él y al abuelo y ya de chiquitito decía “Mi mamá, mi papá”, después sino, él con un arma en la mano apuntando a la mamá, todas esas cosas, inclusive hasta el día de hoy. Ahora se empezó a enfrentar a la madre. Te voy a contar algo para que veas vos el dolor que él siente con los seis años. El otro día cumplió años y siempre se lo festejamos entre nosotros, con el abuelo y yo, pero esta vez le dice la madre “Este año te vamos a festejar tu cumple” Cuando llegó el veintinueve ella agarró y se fue a cenar con su marido, con la nena y con otro matrimonio a algún lado y así que nosotros, creo que fue un día de semana, y nosotros, yo lo acomodé así; Le dije “Mira Lucas vamos a festejar nosotros, hacemos una tortita...” Pero bueno él estaba muy dolido pero bueno también vinieron mis otras dos hijas con los maridos y todo, pero bueno el papá no viene porque trabaja y por “x” motivo y la mamá no viene porque tiene que ir a cenar a otro lado.....la cosa es que bueno el se dio cuenta, entonces ¿qué paso? Comimos, comimos la torta, todo... Eso creo que fue un día miércoles o jueves, el día sábado estaba tomando la leche y me dice la madre “¿No tenés un molde?” “¿Un molde para qué?” “Para hacer una torta” Y el agarra, se da vuelta y dice “¿Una torta para qué?” “Para tu cumpleaños hijo” y le dice “No, la torta guardatela porque mi cumpleaños fue el 29, vos te fuiste a comer y yo ahora no quiero nada” entonces ella le dice “¿No ves? Sos un malagradecido”. O sea que ya tiene edad en que le reprocha y le hace ver las cosas, y ¿qué pasa? Ella se la agarra conmigo y se va. Entonces es un dolor y no te puedo explicar... Pero a la vez trato de ser fuerte y de tratar lo mejor posible.

Claro... volvamos sobre los juegos. Me decía le gustaban mucho los trenes y las armas. Quisiera saber si era de simular situaciones e inventar o crear diálogos en eso juegos

El por ahí gritaba y chocaba, se chocaba y hacía que se caían, que se descarrilaban. Entonces decía “llamen a una ambulancia” y hacía como que venía la ambulancia (12). Ahora lo que más le gusta ya te digo es lo de las armas y también habla mientras juega “te mataré” y eso pero a mi no me gusta...Encima la tía me dice “El va a salir “choro”

o te va a salir policia” Y le digo “No, no...”, perdoname la expresión pero “...No hables boludeces” le digo, pero me preocupa. Así que bueno, todas esas cosas. Yo pienso que es por la bronca que tiene con la madre y el padre pobre.

Entiendo. Durante los primeros cinco años de vida ¿Lucas Jugaba, Mayormente Acompañado, A Veces acompañado y A Veces Solo o Mayormente Solo?

No, siempre solo, siempre solito (13) Ahora recién está incorporando con los primitos también. Ahora también me dice la abuela este año está jugando más con amiguitos en Andino. Antes no porque peleaba muchísimo, lo tenían como malo porque por cualquier cosa él peleaba. Eso fue hasta el año pasado y ahora me dijo la abuela y el papá también “Vienen los amiguitos y no pelea más” es como que se incorporó él a los chicos. Antes él quería todo para él, quería los juguetes para él... Yo pienso que a medida de que vaya pasando el tiempo va a ir jugando más con otros. Creo que lo que tiene él es un dolor muy grande para mí. Otra de las cosas que tiene un problema que tuvo siempre y hasta el día de hoy lo tiene es que se levanta desesperado si yo me voy a hacer algún mandado cierro la puerta con llave porque tengo miedo de que se me vaya y él es sonámbulo y él llora y llora y no me sabe decir por qué pero la mayoría de las veces cuando despierta me dice “Quedate acá conmigo no quiero que me dejes” y cuando era más chiquitito me decía “Mami no me dejes, no me dejes nunca” o sea que él tiene mucho miedo de que lo deje como la mamá, pienso que tiene relación.

Claro. Quiero preguntarle también ¿Intervenía usted u OM en los distintos Juegos que realizaba Lucas, durante sus primeros cinco años de vida?

No, a mi me aburren los juegos (14-15). Ahora que va a la escuela y también desde que va a la psicóloga, le gustan más las cartas o el Yenga pero a mí no me gusta, no los entiendo. A veces juega con el abuelo.

Me refiero en particular a la intervención o participación de OM en Juegos durante los primeros cinco años de vida

No, jugaba solo (14-15) o miraba televisión antes. Ahora está cambiando, juega más con otros chicos y yo a veces trato de jugar con él, pero antes no. Pienso que el trabajo de la Doctora Fonoaudióloga acompañado con el trabajo de la Psicóloga le ha hecho muy bien a él, lo ayudó muchísimo, inclusive a mí. Yo también estoy mejor. Yo estoy yendo al psicólogo, ahora deje de ir hace como cinco meses porque tuve un accidente el

trabajo, trabajo de portera en un edificio, me caí de la escalera y me fisuré tres vértebras, pero bueno también a mi me ayudó mucho a saber como manejarme con él. Aunque todavía hay cosas que no las entiendo de por qué pasan estas cosas, por qué paso esta cosa con mi hija que era una nena que no le hacía falta nada porque yo le compraba ropa la mejor, zapatillas la mejor, siendo que yo no tenía para calzarme cuando era chica y trabajaba mi mamá y trabajaba yo. Y no entiendo esta bronca y angustia que tengo, a lo mejor después lo voy a entender. Pienso que a lo mejor todo esto pasa porque yo estuve errada de soportar tantas cosas, mi marido, hago mal en decírtelo pero es para que entiendas, dos veces se fue con otra mujer y lo seguí soportando porque me parecía que yo no quería que me pasara lo mismo que le paso a mi mamá. Lo perdoné para que mis hijas tuvieran un padre. Yo a mi mamá la perdí porque se me murió y mi papá se fue con otra mujer y como andaba de casa en casa yo me tenía que casar y gracias a Dios me casé y re-enamorada y después pasó todo esto y me pareció muy injusto, me pareció muy feo. A mis hijas las traté con amor y me esforcé porque no pasaran necesidad. También me ocupé de mis suegros en el geriátrico, antes los cuidaba yo pero se me cayó un día mi suegro y no lo podía alzar, entonces por el P.A.M.I hice todos los trámites y lo internaron; pero dos veces por semana me veo en la obligación y la responsabilidad de ir a ver a ese pobre abuelo. Lucas me ve hacer todo esto y yo le digo “Hijo, vos tenés que hacer esto, esto y esto para que estés bien en tu vida y un día Dios te recompense”, porque además de las doctoras yo soy católica, me gusta rezar mucho y me gusta ir, si fuera por mi iría todos los Domingos, a misa, entonces pienso que también Dios lo ayudó a él para que esté mejor. Además, él, como va a una iglesia católica también le enseñan.

Claro. Quiero preguntarle finalmente, en relación al juego también, previo a la EPO, si intervenía usted u OM en aquellos en los que Lucas creaba o inventaba diálogos en situaciones simuladas como la de los trenes que mencionó u otra

No tampoco (16 y 17). Ni yo ni el abuelo. A esos juegos menos. Recién ahora mi marido juega a veces a las cartas con él.

Perfecto. Quiero preguntarle ahora ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño? Quisiera también me responda por qué si o por qué no

Si, (18) porque le va a servir para la vida. Le sirve para que le vaya bien en la escuela. La señorita ya me llamó varias veces y me dijo que le costaba Lengua (19 b), le costaba entender.

¿Qué instrumentos, actividades o recursos que haya utilizado o dispuesto usted, u otro, para con Lautaro durante sus primeros cinco años, previos a la EPO consideraba que eran promotores del aprendizaje del Lenguaje?

Yo hago todo lo que puedo por el todo lo que me dice el Doctor, la Maestra, todo; porque ellos saben y Dios los puso en mi camino para que ayude yo a Lucas (16) El Doctor también me mandó a la psicóloga, Viviana. Así que bueno, creo que este año termina me dijo. La psicóloga lo llevé porque me ayudaba a mí, porque lo ayudaba a él, porque es muy rebelde en el sentido de que primero era él solito durante tres o cuatro años y después llegó el hijo de mi otra hija, llegó el hermanito y llegó el otro primito, porque tengo tres mujeres y entonces todos son de tres años y él tiene seis. Imaginate que antes le daban todo a él las tías, cuando llegaron los hijos y era como que se puso rebelde y ahora que viene el más grande no pueden venir a mi casa porque continuamente le está haciendo alguna cosa y ahí se arman los líos y vienen y me retan a mí, más allá de que los otros son nietos, este es más grande y lo entiendo. Y los yernos que se ofenden porque este es más grande y no entienden que ya no puedo pegarle, es un lío que se arma bárbaro. Y él va a la psicóloga pero la psicóloga dice que no le hace falta ir porque le dice “Vos Lucas, estás muy bien”.

Bien, pero antes de que lo mandara la Doctora Ureta acá ¿Qué instrumentos, actividades o recursos que haya utilizado o dispuesto usted, u otro, para con Lucas durante sus primeros cinco años, previos a la EPO considera que son promotores del aprendizaje del Lenguaje?

No se (20 e), yo hago todo lo que puedo, lo que Dios puso a mi alcance para ayudarlo, lo traigo y hago todo lo que me dice el Doctor y la Maestra.

¿Modificó usted los instrumentos, actividades o recursos dispuestos para con Lucas a fin de promover su aprendizaje del Lenguaje a partir de que concurre él a este Espacio Terapéutico?

Yo hago todo lo que me dicen acá.

Usted dijo recién no saber que instrumentos o actividades que encontró Lucas durante sus primeros cinco años de vida pueden haber resultado o son promotores del aprendizaje del Lenguaje. A partir de que Lucas concurre a este Espacio Terapéutico ¿Modificó usted los instrumentos, actividades o recursos dispuestos para con él a fin de promover su aprendizaje del Lenguaje?

No, no sé. (21) Yo pido que Dios lo proteja a él de todos los males y bueno como mamá, en el lugar que yo me pongo que está mal, yo voy a la escuela, yo voy a los médicos, y Viviana no les conoce la cara ni a los doctores ni a la maestra. (Se emociona, llora)...Ahora gracias a la Fonoaudióloga, a la Psicóloga y todos los que me ayudaron con él, yo lo veo que está más grande, más responsable, como que entiende más. Todo el mundo me dice, el año pasado las maestras me llamaban porque dos por tres cuando se levantaba hacia un revuelo pero este año gracias a Dios ni siquiera una sola vez me llamaron. Es como que él ya embolsó, se puso así.

Me alegro. Gracias por concederme esta entrevista

Entrevista a ARF de NRFL n° 5

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema, tal como le indicó ya la Licenciada Leticia Ureta quien colabora con esta investigación.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente. ¿Está de acuerdo?

Si

Bien. La primera pregunta es: ¿Cómo está compuesta su familia?

El padre, Yo, y él. Pero con el padre, Ricardo, nos separamos hace tres años y quedé viviendo sola con Facu. Pero igual lo ve al padre.

¿Con quienes convivió Facundo durante sus primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la Escuela Primaria Obligatoria (EPO)?

Hasta los tres años conmigo y con el padre, y después solo conmigo

¿Quién fue el principal Adulto Responsable del cuidado y atención de Facundo que pasó mayor tiempo con él en sus primeros cinco años de vida?

Yo, porque el padre trabajaba

¿Solía Usted u OM hablarle a Facundo, durante el primer año de vida, antes de que él pudiera comunicarse con palabras?

De bebé yo le hablaba, aunque el no pudiera todavía. Igual recién ahora le hablamos más desde que empezó el jardín y viene acá porque antes, por un lado él no hablaba, pero además yo trabajaba mucho entonces me iba y lo dejaba con mi mamá y mi papá.

(1 a)

¿Considera que le hablaba *de manera regular o no regular*?

De manera no regular porque por ahí no podía estar en mi casa con él y además como es mi primer hijo no sabía que tenía que hablarle seguido para ayudarlo. (1 b)

¿Había OM, los abuelos con quienes él se quedaba que le hablara de manera regular?

No, porque ellos son grandes y no son de hablarle mucho. (1 b)

¿Recuerda cuándo y cómo comenzó a comunicarse Facundo?

Cuando empezó el jardín con palabras, antes no hablaba. Por ahí quería decir algo no le salía, no se le entendía nada y se ponía nervioso. Yo no me había dado cuenta que tenía problemas. Lo noté cuando me lo dijo mi mamá. Ella me hizo notar que hablaba mal y que podía ser problema de frenillo, porque mi hermano había tenido de chico problema de frenillo. Después no era eso al final. Yo como es mi primer hijo no me daba cuenta que no era normal que no hablase

Me refiero a como se comunicaba durante el primer año de vida, antes de que pudiera utilizar la Lengua

¡Ah si! con sonidos, movimientos. Si, pero no se le entendía nada, a veces ni yo le entendía

Quisiera saber cómo se manejaba usted frente a las señas o primeros sonidos con que Facundo expresaba sus intenciones; si acompañaba con palabras esas interpretaciones o sus intentos por interpretar lo que Facundo quería comunicar antes de que pudiera hacerlo con palabras

Si...a veces si (2 a)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Poco o Nunca* acompañaba con palabras sus interpretaciones?

Poco (2 b), es mi primer hijo y no sabía que tenía que hablarle más, nombrarle las cosas...

Entiendo. ¿Transitó Facundo por otros niveles de escolaridad previo a su ingreso a la EPO? ¿Preescolar, Jardín de Cuatro, Tres, Maternal, otro?

Fue a Jardín de cuatro y ahora está en preescolar (3)

¿Realizaba Facundo Actividades Extra-escolares de manera regular en los primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la EPO? En caso que así haya sido quisiera me diga cuáles fueron

Mira TV (4)

Me refiero a actividades realizadas de manera regular en otras instituciones además de la escuela.

No, en los primeros cinco años no

Ahora que menciona lo de la televisión ¿Considera que era Mucho, Regular o Poco el mirar Televisión?

Mucho.

¿Sabe usted que programas miraba?

No se.

Bien. Quisiera saber ahora. Durante los primeros cinco años de vida de Facundo, previos a su ingreso a la EPO ¿Era usted u otro adulto del entorno de dialogar con él?

Si pero no mucho (6)

¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* fue el dialogar de Usted u OM con Facundo durante dicho período?

Poco (7), porque como él no hablaba, yo tampoco

¿Compartía usted con Facundo la realización de actividades acompañadas de diálogos en los primeros cinco años de vida, previos a la EPO?

No, eso no (8).

¿Ninguna? ¿y con OM?

No, tampoco No me ocupé mucho de hacer cosas con él

¿Jugaba Facundo en los primeros cinco años de vida previos a la EPO?

Si (11)

¿A que jugaba? Cuénteme por favor todos los juegos que recuerde en que se haya interesado Facundo en dicho período.

A la pelota (11 a) y a los videos juegos

¿A qué videos juegos?

En realidad era un programa para pintar dibujos en la computadora. Ahora está con videos juegos de carreras.

¿Recuerda si Facundo realizaba Juegos donde creaba Diálogos pretendidos?

¿Así como con los muñecos o autitos que hablan mientras juegan?

Si.

A sí, eso si solo se quedaba rato largo. A veces usaba los rollos de papel higiénico hacía túneles y si hablaba, hacía como que hablaban los muñecos (12)

En los primeros cinco años de vida ¿Considera que Facundo jugaba *Mayormente Acompañado, A Veces acompañado y A Veces Solo o Mayormente Solo?*

Mayormente solo. Siempre fue más bien solitario (13)

¿Intervenía usted u OM en alguno de esos Juegos que Facundo realizaba durante los primeros cinco años de vida?

No. Siempre jugó más bien solo (14-15)

¿No? ¿Y en particular en esos que mencionaba con muñecos, u otro, donde creara diálogos pretendidos, intervenía usted u OM?

No, no. Solito jugaba a todo (16-17)

Bien. Quiero preguntarle ahora ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño? Quisiera que me diga por qué si o por qué no.

Si (18), porque ahora que empezó la escuela ese es un problema, y si no lo resuelve va a tener problemas en la escritura y todo. Y es importante que aprenda a escribir (19 b), además para comunicarse (19 a). Es un bien para él.

¿Qué instrumentos, actividades o recursos que haya utilizado o dispuesto usted, u otro, para con Facundo durante sus primeros cinco años, previos a la EPO consideraba que eran promotores del aprendizaje del Lenguaje?

Tratar de corregirlo (20 d).

¿Modificó usted los instrumentos, actividades o recursos dispuestos para con Facundo a fin de promover su aprendizaje del Lenguaje a partir de que concurre él a este Espacio Terapéutico?

Yo antes trabajaba, así que no hacía mucho. El problema de él era que no hablaba, no le salían las palabras y yo no me daba cuenta de hablarle más. Ahora si, le hablamos más, dialogamos más (21 a)

¿A que se debió el cambio en esas actividades dispuestas para con él?

A que me di cuenta que era importante hablar con él aunque él no hablara

¿Y como se dio cuenta?

La doctora me dijo (21 b)

Bueno. Terminamos. Gracias por permitirme entrevistarla

Entrevista a ARF de NRFL n° 6

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema, tal como le indicó ya la Licenciada Leticia Ureta quien colabora con esta investigación.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente. ¿Está de acuerdo?

Si

Bien. La primera pregunta es: ¿Cómo está compuesta su familia?

El papá, yo, Jonatan y sus tres hermanos; otro varón de once y dos niñas, una de quince y otra de diez

¿Con quienes convivió Jonatan durante sus primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la Escuela Primaria Obligatoria (EPO)?

Todos nosotros. Aunque el padre trabaja mucho entonces estaba menos y los hermanos más grandes iban ya a la escuela, así que también estaban menos. Pero vivíamos todos juntos y a la noche nos encontrábamos todos para cenar.

¿Quién fue el principal Adulto Responsable del cuidado y atención de Jonatan que pasó mayor tiempo con él en sus primeros cinco años de vida?

Yo, soy ama de casa. Así que yo. Aunque hasta que él cumplió dos años yo trabajaba en un negocio que tenía al frente de mi casa, así que él se quedaba con mi hija mayor que me ayudaba y yo iba cada tanto y lo miraba. Pero el principal adulto responsable era yo.

¿Solía Usted u OM hablarle a Jonatan, durante el primer año de vida, antes de que él pudiera comunicarse con palabras?

Si, yo le hablaba aunque él no hablara (1 a)

¿Considera que le hablaba *de manera regular o no regular*?

Regular, pienso (1 b)

¿Recuerda cuándo y cómo comenzó a comunicarse Jonatan?

Hace mucho, supongo que como un chico normal

¿Utilizaba Jonatan movimientos, señas o sonidos para expresar sus intenciones previo a que pudiera hacerlo usando la Lengua?

No, no, quizás sonidos al principio. Igual creo se largo a hablar un día pero por ahí no se le entendía. Pero yo si porque soy la madre. Yo le entendía, entonces nos comunicábamos.

Quisiera saber puntualmente si durante el primer año de vida aproximadamente podía usted u OM interpretar lo que él quería comunicar y si acompañaba con palabras eso que interpretaba

Como te decía yo siempre le entendí porque soy la madre y yo siempre le hablé igual. Así que si yo acompañaba con palabras lo que entendía que le pasaba o quería (2 a).

¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Poco o Nunca* acompañaba con palabras sus interpretaciones?

Habitualmente, si no estaba yo estaba la hermana que también le hablaba (2 b)

Bien. ¿Transitó Jonatan por otros niveles de escolaridad previo a su ingreso a la EPO? ¿Preescolar, Jardín de Cuatro, Tres, Maternal, otro?

Jardín de cuatro y Preescolar de cinco (3)

¿Hizo Jonatan Actividades Extra-escolares de manera regular en los primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la EPO? En caso que así haya sido quisiera me diga cuáles fueron

Ahora empezó futbol y rugby pero en los primeros cinco años no, estaba en casa, jugaba y miraba mucha Televisión.

Si mee refiero a actividades realizadas de manera regular en instituciones distintas de la escuela

Ah, no (4)

Ahora, en relación a la televisión ¿Considera que Mucho, Regular o Poco era de mirar Jonatan?

Mucho

¿Recuerda que programas miraba?

Le gustaban y le gustan los dibujitos de los Power Rangers, 100% Lucha (Programa infantil) y de chiquito miraba también Piñón Fijo (Programa infantil)

Bien. Quiero preguntarle ahora. Durante los primeros cinco años de vida de Jonatan, previos a su ingreso a la EPO ¿Era usted u otro adulto del entorno de dialogar con él?

¡Si! Seguro (6) El tenía dificultades para hablar pero me hablara como me hablara yo le respondía. Y dialogábamos

¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* fue el dialogar de Usted u OM con Jonatan durante dicho período?

Pienso que regular (7), normal. Porque aunque de chiquito cuando yo tenía el negocio y no podía estar mucho con él y se quedaba más mi hija y también le hablaba

¿Compartía usted con Jonatan la realización de actividades acompañadas de diálogos en los primeros cinco años de vida, previos a la EPO?

Si, el estaba siempre conmigo y hacíamos todo juntos. Salvo cuando tenía que estar en el negocio. El siempre estuvo pegado a mí.

Y ¿Cuáles eran esas actividades?

Hacíamos los mandados, limpiamos la casa, la comida, la cama (8 y 10 a). Ahora estoy queriendo que haga más cosas solo entonces por ahí hace una cama si se lo pido o lo mando los mandados al almacén de la esquina que ya lo conocen; pero lo mando yo a él, y ahora de más grande. Así y todo, los hermanos más grandes se enojan y me dicen: “Mamá tiene que estar más solo, es grande. No puede ser tan “mamero”. Pero bueno yo lo dejo de a poquito que haga cosas solo

¿Alguna otra actividad acompañada de diálogo que recuerde?

No eso. Y hablábamos mientras hacíamos las cosas.

¿Considera que *Habitualmente o Rara vez* compartían actividades acompañadas de diálogo?

Habitualmente (9). De chiquito me quería seguir a todos lados entonces lo hacíamos todo juntos.

Bien le pregunto ahora ¿Jugaba Jonatan en los primeros cinco años de vida previos a la EPO?

Si (11). Jugaba a los autitos, a los muñequitos de los Power Rangers. Y ahora de más grande la pelota y juega al futbol con la nena de diez que es re “varonera”. También se le dio por cantar ahora y querer jugar a las cartas.

Me refiero en particular a juegos realizados durante los primeros cinco años de vida previos a la EPO

No, antes de chiquito los “power” (muñecos) y autitos eran sus juegos, hacía autitos hasta con los huesos que sobraban de la comida. Lo de las cartas se le dio porque juega con el Psicólogo al que va, y canta porque con la Fonoaudióloga canta. Después el fanatismo por el futbol le agarró ahora que empezó a ir al club, antes peloteaba, jugaba con la pelota (11 a) pero solo en casa y más tranquilo, ahora juega con la hermana y hasta en la cocina a veces.

¿Recuerda algún otro juego que haya realizado durante los primeros cinco años de Facundo además de la pelota, los muñecos y autitos?

No.

Le pregunto entonces. En esos juegos con muñecos y autitos o en algún otro ¿Recuerda si Facundo creaba, mantenía diálogos pretendidos?

Si hablaba solo, no se bien que decía pero el hablaba y hacía como que hablaban los muñecos (12)

Bien, en dicho período considera que ¿Jonatan Jugaba, *Mayormente Acompañado, A Veces acompañado y A Veces Solo o Mayormente Solo*?

Solo, Mayormente solo (13). Yo hago cosas con él pero jugar no. Incluso cuando lo cuidaba la hermana ella lo miraba pero no le jugaba. Jugaba solo. Ahora que hace

Rugby y se relaciona con otros chicos pero antes no. Y, como el hermano era más grande y las otras, mujeres, jugaba solo.

Bien, justo le iba a preguntar ¿Intervenía usted u OM en alguno de los Juegos realizados por Jonatan durante sus primeros cinco años de vida previos a la EPO?

No (14 y 15), por eso que te decía. Además él era cerrado. Recién ahora que va al club y supongo también por la escuela se está abriendo más y juega con otros chicos, pero antes no.

Y en particular en los juegos con muñecos u otros donde mantenía esos diálogos pretendidos ¿Intervenía usted u OM?

No (16 y 17) por lo que te dije antes

Bueno. Quiero preguntarle ahora ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño?

Si. (18)

¿Por qué?

Porque si. Porque tiene que decirlo bien (19 d). Es un chico, imagínate, que le enseñas mal los colores después no lo va poder corregir y los va a usar mal, nadie le va a entender nada, ¿qué va a hacer entonces? (19 a) Es para el aprendizaje también, la señorita notó que tenía problemas en el aprendizaje (19 b), para entender en castellano (la materia) y yo ya había notado, ...me llamaba la atención como separaba las palabras.

¿Qué instrumentos, actividades o recursos que haya utilizado o dispuesto usted, u otro, para con Jonatan durante sus primeros cinco años, previos a la EPO consideraba que eran promotores del aprendizaje del Lenguaje?

No se. Yo pensaba que corregirlo decirle como se decían bien las cosas (20 d). Pero la Fonoaudióloga me dijo que no lo corrija más para no presionarlo (21 b)

¿Modificó usted los instrumentos, actividades o recursos dispuestos para con Jonatan a fin de promover su aprendizaje del Lenguaje a partir de que concurre él a este Espacio Terapéutico?

Si eso que te decía, que lo dejé de corregir (21 a)....Yo lo veo mucho mejor ahora...y ya me dijo la señorita que parece que no va a tener que repetir el año.

Me alegro. Con eso ya terminamos. Gracias.

Entrevista a ARF de NRFL nº 7

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema, tal como le indicó ya la Licenciada Leticia Ureta quien colabora con esta investigación.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente. ¿Está de acuerdo?

Si

Bien. La primera pregunta es: ¿Cómo está compuesta su familia?

Está mi marido, mis cuatro chicos y yo.

¿Qué edades tienen sus hijos?

Tengo una de dieciocho, que ya no vive con nosotros, otra de dieciséis y el nene mayor de trece; además de Tomás de seis.

¿Con quienes convivió Tomás durante sus primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la Escuela Primaria Obligatoria (EPO)?

Con nosotros

¿Quién fue el principal Adulto Responsable del cuidado y atención de Tomás que pasó mayor tiempo con él en sus primeros cinco años de vida?

Yo

¿Solía Usted u OM hablarle a Tomás, durante el primer año de vida, antes de que él pudiera comunicarse con palabras?

Yo si (1 a)

¿Considera que le hablaba *de manera regular o no regular*?

Regular (1 b)

¿Recuerda cuándo y cómo comenzó a comunicarse Tomás?

Más o menos al año

Durante en primer año de vida. Quisiera saber si utilizaba Tomás movimientos, señas o sonidos para expresar sus intenciones previo a que pudiera hacerlo usando la Lengua y si usted podía interpretar eso que quería comunicar

Si yo le entendía y le hablaba

Quisiera saber cómo se manejaba usted frente a los modos con que Tomás expresaba sus intenciones antes de que pudiera utilizar la Lengua y si acompañaba con palabras eso que usted entendía el quería comunicar

Si. Yo le hablaba. Y le hablaba, lo estimulaba (2 a)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Poco o Nunca* acompañaba con palabras sus interpretaciones?

Habitualmente (2 b), pero el tenía problemas entonces no le salía. A los tres años me di cuenta que hablaba todo muy rápido y con la “T”. Entonces lo intenté ayudar. Hasta que bueno, cuando entró en primer grado de la escuela lo mandaron para acá y yo decidí traerlo porque me di cuenta que yo sola no podía y además porque lo veía mal a él. Además, tenía experiencia porque a mis otros hijos también los tuve que traer acá.

¿Si? ¿Por qué motivo?

Todos tuvieron problemas con el Lenguaje. Mis dos hijas mayores tuvieron dificultades en el habla. Pero distinto a Tomas que habla todo con la “T” y por ahí cuando habla apurado corta las palabras o las dice juntas de corrido. Las chicas tenían problemas similares pero con la “R”, la “D”. Las dos vinieron acá y fueron tratadas, ahora no tienen dificultades. Mi otro hijo de trece también tuvo problemas del habla, que no hablaba pero se debe a que tiene problemas psicológicos, digo psiquiátricos, tiene un desorden bipolar.

Comprendo. Le pregunto ahora. ¿Transitó Tomás por otros niveles de escolaridad previo a su ingreso a la EPO? ¿Preescolar, Jardín de Cuatro, Tres, Maternal, otro?

Hizo Jardín de cuatro y Preescolar (3)

¿Realizaba Tomás Actividades Extra-escolares de manera regular en los primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la EPO? ¿Cuáles?

Jugaba en la computadora a los videos juegos, miraba los canales de Discovery pero no le dejo que vea violencia, porque hay mucho de eso y no me gusta.

Me refiero a actividades realizadas de manera regular en instituciones distintas de la escuela

No sale, soy de encerrarlo mucho por todo el problema del peligro que hay en la ciudad. Así que está adentro en la computadora o en la TV (4)

En relación a la televisión ¿Considera que Mucho, Regular o Poco era de mirar Jonatan?

Mucho

Recién mencionó algunos ¿Recuerda que otros programas miraba?

No, eso que te decía. Programas educativos para niños le elegía yo.

Bien quiero preguntarle ahora. Durante los primeros cinco años de vida de Tomás, previos a su ingreso a la EPO ¿Era usted u otro adulto del entorno de dialogar con él?

Yo si (6)

¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* fue el dialogar de Usted u OM con Tomás durante dicho período?

Regular porque yo si pero los hermanos no porque eran más grande y no le dan mucha bolilla, digamos. (7)

Claro y ¿Compartía usted con Tomás la realización de actividades acompañadas de diálogos en los primeros cinco años de vida, previos a la EPO?

Él es bastante metido en las cosas que uno está haciendo.

Claro pero quisiera saber puntualmente si existían actividades conjuntas acompañadas de diálogos entre ustedes.

Puntualmente no (8), él siempre anda por ahí pero no hacíamos digamos cosas juntos. Él está en la casa y yo también pero cosas juntos no. Aunque si dialogamos.

¿Ninguna? ¿Y con OM?

Tomás es muy solitario. Anda más bien solo por la casa jugando, mirando televisión. Además, el padre trabajaba y los hermanos como eran más grandes no le prestaban mucha atención

Claro. Le pregunto ahora. ¿Jugaba Tomás en los primeros cinco años de vida previos a la EPO?

Si un montón (11)

¿A que jugaba? Cuénteme por favor todos los juegos que recuerde en que se haya interesado Tomás en dicho período.

Uh! un montón. Empecemos por los videos juegos de la computadora un montón. Yo le compré también una plancha de “Goma Eva” para encastrar las letras, y no se que más

¿A qué video juegos jugaba?

Tenía uno para pintar dibujos, otro que le tenía que poner la letra con la que empieza la palabra de un animal que le mostraba (11 b). Yo lo estimulaba con eso para que desarrolle más el lenguaje por la experiencia con mis otros hijos

Claro, y ¿Realizaba Tomás Juegos donde creara o recreara Diálogos pretendidos?

Si jugaba a los autitos, los ordenaba en fila, después los desordenaba y si hacía como que dialogaban entre los autos (12)

¿Durante los primeros cinco años de vida considera que Tomás Jugaba, *Mayormente Acompañado, A Veces acompañado y A Veces Solo o Mayormente Solo?*

Mayormente Solo. Como es el más chico y los otros andan por otro lado, es solitario, más que nada de jugar solo, mucho los videos juegos de computadora. (13)

E ¿Intervenía usted u OM en alguno de esos Juegos con Tomás durante los primeros cinco años de vida?

No, ya te digo el padre trabajaba, lo hermanos tenían otros intereses porque son más grandes y yo estoy muy ocupada con todas las cosas de la casa y no puedo (14-15), pero

lo estimulaba comprándole los juegos de encastre, haciendo que mire programas educativos y esas cosas.

¿Y en particular en los juegos a los que referimos antes donde creaba, simulaba Diálogos?

No tampoco (16 y 17).

Bueno. Quiero preguntarle ahora. ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño? Quisiera que me diga también por qué si o por qué no, según el caso

Si (18), es importante para la persona misma. Yo lo voy a querer igual pero lo veo sufrir, veo como lo discriminan en la escuela y se burlan de él (19 c). También es importante para que él pueda expresar lo que quiera y lo entiendan los otros (19 a), porque aunque yo le entienda, ¿que va a pasar cuando yo no esté? Además le trae dificultades en la escuela para aprender Lengua (materia) (19 b). Ahora esta aprendiendo a escribir y no pone las consonantes...En vez de mesa pone “e-a” y yo le digo “me-sa” pero no puede, y, si no lo soluciona ahora, va a tener problemas de más grande porque aprender a escribir es muy importante.

¿Qué instrumentos, actividades o recursos que haya utilizado o dispuesto usted, u otro, para con Tomás durante sus primeros cinco años, previos a la EPO consideraba que eran promotores del aprendizaje del Lenguaje?

Creo que esos juegos de encastre de letras en “Goma Eva” en los que tienen que formar palabras ayudan (20 b). También contarles cuentos (20 c). Creo que los programas de Discovery ayudan, también esos canales para chicos que le enseñan palabras en distintos idiomas (20 g). Yo de chiquito lo sentaba en la televisión con esos programas que le elegía yo. También creo que ayudaba hacerlo repetir. Yo le decía “Hijo, repetí conmigo”, Yo lo corregía, le deletreaba, le decía sílaba por sílaba, palabra por palabra (20 d). Le decía “hijo no te escucho” “hijo explícate bien” cuando decía mal las cosas. A veces lo presionaba tanto que dejaba de hablar y me señalaba...y yo le decía: “hijo habla bien que no te entiendo”. Siempre fui muy insistente, hacía, hago los deberes con él, le insisto, le insisto, y él a veces se enojaba, se ponía nervioso y se ponía a llorar. Pero yo lo hacía por su bien

¿Modificó usted los instrumentos, actividades o recursos dispuestos para con Tomás a fin de promover su aprendizaje del Lenguaje a partir de que concurre él a este Espacio Terapéutico?

No (21) Yo hice todo lo que había que hacer para ayudarlo pero él ya trae un problema que es hereditario creo. En la familia de mi marido tienen todas las dificultades con el Lenguaje, empezando por mi suegra que era sordomuda siguiendo por sus hijos. Inclusive yo también tuve problemas, aunque creo los míos fueron más de tipo psicológico porque mis padres se habían separado...pero bueno en ese entonces no había Fonoaudiólogos y me ayudé sola. Después mis otros hijos también tuvieron problemas. Así que es hereditario para mí.

Bueno esa era la última pregunta. Gracias

Entrevista a ARF de NRFL nº 8

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema, tal como le indicó ya la Licenciada Leticia Ureta quien colabora con esta investigación.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente. ¿Está de acuerdo?

Si

Bien. La primera pregunta es: ¿Cómo está compuesta su familia?

Estoy yo mi marido y mis cuatro hijos.

¿Con quienes convivió Lourdes durante sus primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la Escuela Primaria Obligatoria (EPO)?

Con nosotros.

Y ¿Quién fue el principal Adulto Responsable del cuidado y atención que pasó mayor tiempo con ella en sus primeros cinco años de vida?

Yo. Mi marido trabaja y yo soy ama de casa así que soy quien se queda ahí más con ellos.

¿Solía Usted u OM hablarle a Lourdes, durante el primer año de vida, antes de que ella pudiera comunicarse con palabras?

Si yo le hablaba “tomá la meme” y esas cosas...

¿Considera que le hablaba *de manera regular o no regular*?

Regular. No es que no le hablábamos

Claro Y ¿Recuerda cuándo y cómo comenzó a comunicarse ella? ¿Utilizaba movimientos, señas o sonidos para expresar sus intenciones previo a que pudiera hacerlo usando la Lengua?

Si empezó aproximadamente al año y medio y, si, con señas y sonidos, pero nosotros cometimos el error de no corregirla nunca.

Quisiera saber cómo se manejaba usted frente a las señas o primeros sonidos con que ella expresaba sus intenciones.

Ella nos pedía algo y nosotros se lo dábamos.

Y ¿Acompañaba con palabras eso que usted entendía que pedía?

Si pero... Le consentíamos todas las “ñañas”. Ahora me doy cuenta que debería haberle hablado más. Pero bueno muchas veces para hacer más rápido le daba directamente lo que pedía. (2 a)

Claro. Entonces ¿Considera que Siempre, Habitualmente, Poco o Nunca acompañaba con palabras sus interpretaciones?

Poco (2 b)

¿Y no existió OM del entorno de Lourdes lo hiciera con mayor frecuencia?

No. Más que nada estoy yo con los chicos y los hermanitos son chicos.

Comprendo. ¿Transitó Lourdes por otros niveles de escolaridad previo a su ingreso a la EPO? ¿Preescolar, Jardín de Cuatro, Tres, Maternal, otro?

Hizo Jardín y Preescolar (3)

¿Jardín de tres o de cuatro?

De cuatro (3)

¿Realizaba ella Actividades Extra-escolares de manera regular en los primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la EPO? ¿Cuáles?

Miran televisión, juegan con los chicos del barrio a la “popa”.

Me refiero a actividades realizadas de manera regular en instituciones distintas de la escuela.

No entonces (4)

Ya que nombró lo de la televisión ¿Considera que Lourdes era de mirar Mucho, Regular o Poco?

Mucho

Y ¿Sabe usted que programas miraba?

No, ellos se quedan en una habitación donde está el televisor mientras yo hago otras cosas

Claro. Quiero saber ahora, durante los primeros cinco años de vida de Lourdes, previos a su ingreso a la EPO ¿Era usted u otro adulto del entorno de dialogar con ella?

Si (6) pero hacíamos todo mal. Le hablábamos con diminutivos. Le hablábamos usando sus palabras mal dichas....que se yo... le decíamos “meme” a la mamadera. También porque me servía para hacer más rápido todo.....y bueno Recién a los cuatro años cuando entró en el Jardín le empezamos a pedir que pronuncie bien y le decíamos “Si no la seño no te va a entender”.

¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* fue el dialogar de Usted u OM con Lourdes durante dicho período?

Poco, es difícil con tantos (7). No puedo. Hablo un poco con cada uno pero no tengo tiempo de ponerme a hablar

Claro y ¿Compartía usted con Lourdes la realización de actividades acompañadas de diálogos en los primeros cinco años de vida, previos a la EPO? En caso que así sea ¿Cuáles eran esas actividades?

Poco, me vuelven loca los cuatro. A veces vamos a hacer los mandados con los ellos y me quieren hablar todos pero yo no puedo y le digo “de a uno que no puedo” pero se hace difícil (8-10 e)

Entonces ¿Considera que *Habitualmente o Rara vez compartían actividades acompañadas de diálogo?*

Rara vez (9)

¿Y había OM con quien compartieran actividades acompañadas de diálogo?

No, estoy yo con ellos, el padre trabaja.

Bien. ¿Jugaba Lourdes en los primeros cinco años de vida previos a la EPO?

Si eso si (11)

¿A que jugaba? Cuénteme por favor todos los juegos que recuerde en que se haya interesado Lourdes en dicho período.

Jugaba a la “pelea” con el hermano y más de una vez lo hace llorar todavía. Jugaba a la “popa” (11 a) con los hermanos o vecinos, mira películas

¿Realizaba Lourdes Juegos en los que creara o recreara Diálogos pretendidos?

Jugaba a las muñecas, las vestía, las peinaba y dialogaba, si, las retaba a veces (12). Igualmente siempre fue muy varonera y jugaba mucho con los varones.

¿Algún otro juego que recuerde haya realizado durante ese período?

No, a veces peloteaba con los varones (11 a) pero nada más.

Bien, durante los primeros cinco años de vida ¿Considera que Lourdes Jugaba, Mayormente Acompañada, A Veces acompañada y A Veces Sola o Mayormente Sola?

A veces acompañada y a veces sola (13). Porque estaba con los hermanitos también

E ¿Intervenía usted u OM en los distintos Juegos realizados por Lourdes durante sus primeros cinco años de vida?

No (14 y 15). Mirá, yo, cuando vienen de la escuela, les prendo la tele, les cierro la puerta y ahí los dejo. No puedo con los cuatro porque me vuelven loca

¿Y no había OM que interviniera en algún juego con Lourdes?

No (14 y 15), ella jugaba a veces con los hermanitos pero son más chicos. El padre no está y yo ya te dije, no podía

¿Y en particular en esos juegos que mencionó realizaba con la muñeca, u otro donde mantuviera ella diálogos pretendidos, intervenía Usted u OM?

No tampoco (16 y 17)

Bueno. ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño?

Si (18)

¿Por qué?

Para que la entiendan y no se sienta mal. Porque a todos nos gusta, cuando hablamos, que nos entiendan (19 a) Ella no hablaba bien, no pronunciaba bien, y al principio de este año cuando comenzaron las clases de la primaria, la doctora de la escuela nos recomendó una consulta fonoaudiológica. También para que pueda aprender (19 b) porque la maestra nos dijo que tenía mucha dificultad en Lengua (materia), que escribía los dictados como hablaba, etc. Y bueno después vimos el cuaderno y era un desastre. Ahí me di cuenta que tenían razón y, como no quería que le vaya mal en la escuela, finalmente la traje acá. Además los compañeritos la cargaban y eso es muy feo pobrecita (19 c)

¿Qué instrumentos, actividades o recursos que haya utilizado o dispuesto usted, u otro, para con Lourdes durante sus primeros cinco años, previos a la EPO consideraba que eran promotores del aprendizaje del Lenguaje?

No se. Nosotros pensábamos que era normal que hablara así porque era chiquita o de celosa no se...Creíamos que escuchando la Televisión que hablan y corrigiéndola cuando se equivocaba (20 d) ella se iba dar cuenta e iba a aprender bien.

¿Se refiere a algún programa de Televisión en particular?

No, cualquiera. Te acordás te dije que no se qué programas miraban (20 f)

¿Modificó usted los instrumentos, actividades o recursos dispuestos para con Lourdes a fin de promover su aprendizaje del Lenguaje a partir de que concurre ella a este Espacio Terapéutico?

No (21), pero a partir de que me di cuenta de le estaba trayendo problemas en la escuela, trato de corregirla más, de mostrarle más cómo se dicen bien las cosas. Le decimos que pronuncie bien. Mi marido le hace dibujos de las palabras que no le salen para que las diga y si le salen mal la corregimos. Es que antes no queríamos corregirla tanto para que no se sienta mal porque había nacido su hermanita muy seguido a ella y no queríamos que se sienta mal o celosa, entonces la consentíamos más. Creo que

esperábamos que se resolviera sólo todo pero no era así la cosa, y por eso, cuando arrancó la Escuela, la Doctora Ureta nos mandó para acá.

Claro. Bueno eso ha sido todo. Gracias por concederme la entrevista

Entrevista a ARF de NRFL nº 9

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema, tal como le indicó ya la Licenciada Leticia Ureta quien colabora con esta investigación.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente. ¿Está de acuerdo?

Si

Bien. La primera pregunta es: ¿Cómo está compuesta su familia?

Karen es única hija, pero yo no vivo con el papá

¿Con quienes convivió ella durante sus primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la Escuela Primaria Obligatoria (EPO)?

Los primeros cuatro años vivimos con el papá los tres solos. Después cuando nos separamos, yo volví con ella a casa de mi madre y ahora vivimos ella, yo y la abuela

¿Quién fue el principal Adulto Responsable del cuidado y atención de Karen que pasó mayor tiempo con él en sus primeros cinco años de vida?

Yo

¿Solía Usted u OM hablarle, durante el primer año de vida, antes de que ella pudiera comunicarse con palabras?

Si, en el primer año si porque estaba bien con el papá. La pasábamos muy bien con ella. Le jugábamos, le hablábamos, no reíamos (1 a)

Y ¿Considera que le hablaba *de manera regular o no regular*?

En el primer año de vida de manera regular (1 b) porque estábamos bien

¿Recuerda cuándo y cómo comenzó a comunicarse Karen, si utilizaba movimientos, señas o sonidos para expresar sus intenciones previo a que pudiera hacerlo usando la Lengua?

Si, si

¿Cómo se manejaba usted frente a las señas o primeros sonidos con que ella expresaba sus intenciones? Quisiera saber si acompañaba con palabras lo que usted entendía ella quería expresar.

En el primer año de vida si (2 a). El papá y yo le hablábamos. Ella me hacía “hum hum” o me señalaba y le decía “¿quieres el agua?” y se la daba así. Pero después, cuando tuvimos problemas con el papá, ya no teníamos mucha charla, no quería hablarle, nada y le daba las cosas directamente.

¿A qué edad de Karen fue que comenzó a tener los problemas con su marido que dice la llevaron a hablarle menos?

Después del año.

Bien y durante el primer año de vida aproximadamente ¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Poco o Nunca* acompañaba con palabras sus interpretaciones?

Habitualmente (2 b) durante el primer año pero después poco por eso yo siempre pienso que no la estimulé lo suficiente.

¿Por qué piensa que no la estimuló lo suficiente?

Porque cuando ella empieza a hablar, después del año, yo empecé a tener muchos problemas con mi marido, por eso digo siempre que la descuidé. Después cuando yo me separé de él comenzamos a darnos cuenta de la problemática que tenía, pero ya fue cuando empezó el preescolar. Así que ahora estamos acá...

Entiendo. Quiero preguntarle ahora ¿Transitó Karen por otros niveles de escolaridad previo a su ingreso a la EPO? ¿Preescolar, Jardín de Cuatro, Tres, Maternal, otro?

Hizo preescolar (3). Ahí ya nos dimos cuenta que Lourdes tenía un problema con el habla. Incluso me lo dijo la Señorita y yo también me di cuenta que ella tenía ya cuatro y medio y no hacía oraciones largas, hablaba como muy bebé. Después la pediatra

también me dijo que necesitaba una psicopedagoga o un fonoaudiólogo. Entonces empecé a intentar ayudarla pero finalmente cuando entró este año a primer grado la Doctora del Gabinete nos mandó acá

¿Fue al Jardín?

No, solo a preescolar y ahora a primer grado

¿Realizaba Karen Actividades Extra-escolares de manera regular en los primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la EPO? ¿Cuáles?

Hace natación desde hace un año en un club del barrio. Nos dimos cuenta que era importante también que esté con otros chicos (4 a y 5)

¿Para qué consideró que era importante? ¿A partir de qué cosa se dio cuenta de ello?

Para comunicarse, para hablar mejor, para estar con otros chicos y no tan pegada a nosotros. Fue la señorita de Preescolar la que me dijo que sería conveniente también que haga más cosas. Ahí es que te dije que me di cuenta de lo que le pasaba y empecé a tratar de ayudarla. Por eso la llevamos al club. Mi mamá también ya me venía diciendo eso y fue ella la que fue y averiguó todo en el club.

Entiendo ¿Cuándo comenzó exactamente natación?

A los cinco (4 b), cuando empezó preescolar, En realidad un poquito antes porque como ella nació en Abril siempre es la más chiquita. Fijate que empezó en Marzo el preescolar con cuatro y once meses

Claro. La pregunta siguiente es si durante los primeros cinco años de vida de Karen, previos a su ingreso a la EPO, era usted u otro adulto del entorno de dialogar con ella

Si (6) pero desde cuando ella cumplió el año hasta sus cuatro años que me separé de mi marido y me fui de mi mamá, hablábamos poco porque yo, en vez de yo estar muy encima de ella, discutía con mi marido. Por eso digo que la descuidé, aunque nunca la abandoné ni nada pero dejé de lado estimularla y cosas así.

¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* fue el dialogar de Usted u OM con Karen durante dicho período?

Poco (7). Yo estaba mal entonces ella por ahí me quería hablar y yo la retaba, le decía que se calle, no quería ni hablarle ni escucharla, aparte ella se encerraba ¿viste?. Yo digo que le afecto mucho eso aunque capaz que no. Cuando me fui a vivir con mi mamá. Ella decía las cosas fundamentales, pero siempre me pedía cosas con señas y yo no me daba cuenta a corregirle. Todo con señas hacía ella, y yo le entendía así que no le hablaba. Y un día mi mamá lo notó y me dijo: “¡no le digas que haga señas!, que ¡pida bien hablando!”. “Enseñale a decir: quiero mi vaso, quiero mi agua”. Porque ella se manejaba mucho con señas.

¿Y no había OM, su marido por ejemplo, con quien dialogara más frecuentemente?

No mi marido estaba igual de mal que yo y menos en casa. Mi mamá le hablaba más pero ya después de los cuatro años de Karen, cuando me mude con ella. Mi mamá me dijo también que le emiece a hablar más.

Claro. Y ¿Compartía usted con Karen la realización de actividades acompañadas de diálogos en los primeros cinco años de vida, previos a la EPO?

No (8). Como estábamos mal con el papá, cada vez que ella quería participar en algo yo la sacaba. Y la seguí tratando como u bebé le daba lo que necesitaba pero nada más. Es que yo estaba mal. Después mi mamá me ayudo con eso. Como que a Karen recién a los cuatro años que me fui a lo de mi mamá la empecé a dejar que se meta, a dialogar más con ella.

¿Y con OM?

No tampoco. Arrancamos tarde

Bien ¿Jugaba Karen en los primeros cinco años de vida previos a la EPO?

Si (11)

¿A que jugaba? Cuénteme por favor todos los juegos que recuerde en que se haya interesado Karen durante dicho período.

De chiquita cuando estábamos bien con el papá le enseñábamos a tirar besitos, la levantábamos de las manitos, los piecitos, la enseñábamos a caminar, a comer...

Cuando tenía un año siempre jugaba con su sonajero del coche, del moisés, así con cositas que hagan ruido, le llamaba mucho la atención, sería algo normal digamos. Después a los dos años tuvo la primera muñeca que hasta hoy en día la tiene, juega con la muñeca y es loca de la muñeca; le hablaba, juega a la mamá, a tomar el té, a la maestra. (12)

¿Algún otro juego recuerda?

Ella tenía una tortuguita que tenía que ir poniendo las piecitas en cada lugar. Siempre jugábamos con ese, más que nada desde los cuatro, y hasta hoy en día. Era como una caja con agujeros para encastrar figuras y si salía el redondo, ella tenía que pensar dónde iba el redondo; tenía triangular, rectangular, era como un rompecabezas (11 b). Ahora ya le compré también un rompecabezas para más grande para estimularla más.

Durante sus primeros cinco años de vida, Karen Jugaba, *Mayormente Acompañada, A Veces acompañada y A Veces Sola o Mayormente Sola?*

Mayormente sola (13) Yo arranqué tarde a jugar con ella cuando me di cuenta del problema.

Justo iba a preguntarle ¿Intervenía usted u OM en los distintos Juegos realizados por Karen durante sus primeros cinco años de vida?

Poco, solo de más grande o a veces de chiquita (14)

¿Cuáles eran esos juegos en que intervenía?

A veces ese de la tortuguita para encastrar, a veces con la muñeca (14-16)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Rara Vez* intervenía usted u OM en los distintos Juegos que realizó Karen durante sus primeros cinco años?

Rara vez (15)

Y en particular en esos juegos que mencionó en los que, con la muñeca por ejemplo, sostenía ella diálogos pretendidos. ¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Rara Vez* intervenía usted u OM?

Rara vez en todo (17). Mi marido no estaba mucho en casa y a mi me costaba mucho poder estar con ella. Como yo estaba mal, ella me ponía nerviosa y la dejaba sola, le gritaba que se calle cuando quería hablar y no le hablaba mucho. Todo mejoró cuando

me separé del papá al los cuatro años y mi mamá empezó a decirme que estaba mal manejarme así, que tenía que estar y hablar más con ella...Pasa que me ponía nerviosa antes...gracias a Dios ahora la puedo cuidar aunque yo se que la descuide en su momento

Entiendo, finalmente quiero preguntarle ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño?

Sí (18)

¿Por qué?

Porque ella crece y tiene que poder comunicarse con la Lengua como más grande (20 a) porque ya no está sola en casa con nosotros que le entendíamos todo. Es que para mí siempre fue un bebé. Hasta los 4 años que mi mamá me dijo lo de las señas y la doctora me dijo que debería traerla acá, la trataba como un bebé. ¡Hasta los cuatro años tomó teta imagínate! Yo nunca la corregí en nada, ni siquiera le hablaba yo mucho, era un bebé. Además para que pueda aprender bien (19 b). Porque va a tener problemas en la escuela, se va a quedar más atrasada que los compañeros porque le cuesta entender, hacer oraciones largas, y no quiero que tenga problemas en la escuela por mi culpa

¿Qué instrumentos, actividades o recursos que haya utilizado o dispuesto usted, u otro, para con Karen durante sus primeros cinco años, previos a la EPO consideraba que eran promotores del aprendizaje del Lenguaje?

No sé, no sabía. Después mi mamá, la maestra y la Doctora me hicieron dar cuenta (20 e)

¿Modificó usted los instrumentos, actividades o recursos dispuestos para con Karen a fin de promover su aprendizaje del Lenguaje a partir de que concurre ella a este Espacio Terapéutico?

Si (21), le hablo, conversamos, jugamos juntas, le cuento cuentos (21 a), todo eso que los otros papás hacen cuando el nene empieza a hablar pero que yo antes no hacía mucho. Trato de compensar todo eso que la descuidé. Cuando Doctora de la Escuela notó que a Karen le costaba hablar, yo la empecé a estimular más, a hablarle más, a preguntarle más, a enseñarle “el árbol es verde” y hablamos, hacemos canciones para dormir, cuando se levanta. Eso que antes de que ella empiece la primaria no hacía. Y

gracias a Dios empezó re bien, a cantar, a mirar la tele, a decir “ese es el dibujito que me gusta, Barney”. Ahora canta las canciones de ahí. También la mando a una maestra particular para que la ayude en la escuela. También la traigo acá que le enseñan las palabras que a ella le cuestan. Gracias a Dios ella anda bien ahora, antes el aprendizaje de ella era más lento que otros chicos, y ahora, por lo menos, mejoró; ya copia del pizarrón, ya escribe su nombre completo, escribe todos los nombres de casa; ella maneja ya muy bien el lápiz, sabe borrar muy bien, cosa que a principio de año no podía ni un poquito. Creo que dio sus frutos estimularla yo en casa y la maestra integradora en la escuela que se queda un poquito más, después de clase con ella para ayudarla. Digamos que la estimulación está de más ahora y el año que viene ya va a arrancar mejor.

¿A que se debió ese cambio en las actividades dispuestas para con Karen a fin de promover su aprendizaje del Lenguaje?

A eso, a que mi mamá y la doctora me hicieron dar cuenta (21 b)

Bueno eso ha sido todo. Muchas gracias

Entrevista a ARF de NRFL n° 10

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema, tal como le indicó ya la Licenciada Leticia Ureta quien colabora con esta investigación.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente. ¿Está de acuerdo?

Si

Bien. La primera pregunta es: ¿Cómo está compuesta su familia?

Mi marido, está mi hija Valeria de dieciséis, mi hijo Jonatan de quince, mi hija Camila de trece, Evelyn de nueve, Tomas y Natalia que son mellizos de seis y Micaela de cuatro

¿Con quienes convivieron ellos durante sus primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la Escuela Primaria Obligatoria (EPO)?

Convivíamos nosotros. Ahora se sumó la bebé de Valeria, mi nietita que nació este mes.

¿Quién fue el principal Adulto Responsable del cuidado y atención de ellos que pasó mayor tiempo con ellos en sus primeros cinco años de vida?

Yo. El padre trabaja en una quinta de verduras todos los días y viene un ratito a la tarde, cuando puede, porque a veces se tiene que quedar a regar a la noche, lo mismo que los fines de semana. Los hermanos son más grandes, no están mucho con los chiquitos y ahora además, van en turnos distintos a la escuela. Así que quedo yo continuamente con ellos.

¿Solía Usted u OM hablarles a Tomás y a Natalia, durante el primer año de vida, antes de que ellos pudieran comunicarse con palabras?

Si yo si, les hablaba, les hacía “que linda manito...” (1 a)

Y ¿Considera que le hablaba *de manera regular o no regular*?

De manera regular (1 b), yo siempre estuve y me ocupé de ellos.

¿Recuerda cuándo y cómo comenzaron a comunicarse ellos?

Eh no, ellos... La nena cuando tenía dos añitos hablaba poco, no pronunciaba bien las palabras. El nene hablaba bien pero no entendía bien

Me refiero al primer año de vida a cómo se comunicaban antes de que pudieran utilizar la Lengua.; si utilizaban señas sonidos y si podía usted entender lo que ellos querían comunicar.

Si, yo entendía cuando lloraban que les pasaba, cuando se sentían mal, cuando estaban contentos. Siempre me ocupé de ellos y los atendí.

Y ¿Acompañaba con palabras lo que usted entendía que les pasaba o necesitaban?

Si

¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Poco o Nunca* acompañaba con palabras sus interpretaciones?

Habitualmente (2 b)

Bien, quisiera preguntarle ahora: ¿Transitaron Tomás y Natalia por otros niveles de escolaridad previo a su ingreso a la EPO? ¿Preescolar, Jardín de Cuatro, Tres, Maternal, otro?

Todos mis hijos fueron al Jardín y Preescolar del Barrio (3)

¿Al Jardín de tres o de cuatro?

Al de cuatro (3)

Y ¿Realizaban Tomás y Natalia Actividades Extra-escolares de manera regular en los primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la EPO? ¿Cuáles?

Veían sus dibujitos. Todo el tiempo

Me refiero a actividades realizadas de manera regular en instituciones distintas de la escuela o el Jardín

No (4), pero en la escuela hacían muchas cosas los llevaban a la pileta, a veces al parque...

Menciona la televisión ¿considera que ellos miraban *mucha, regular o poca* televisión?

Mucha

Y ¿Sabe usted qué programas miraban?

Muchos dibujitos. Les encantan

Bien. Durante los primeros cinco años de vida de Tomás y Natalia, previos a su ingreso a la EPO ¿Era usted u OM del entorno de dialogar con ellos?

Sí (6), Yo siempre hablo con ellos. De todo hablo con ellos; ellos me preguntan por ejemplo que “¿Por qué yo nunca fui a la escuela?” Y yo les cuento que ni mi papá, ni mi mamá nunca se interesaron por mí. Para mí era eso, y yo no voy a dejar que lo que yo pasé les pase a ellos. Por eso les cuento que me preocupo por cómo les va en la escuela y que aprendan a hablar bien.

Y ¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* fue el dialogar de Usted u OM con ellos durante sus primeros cinco años de vida?

Mucho (7) Yo siempre hablé con ellos

Le pregunto ahora: ¿Compartía usted con Tomás y Natalia la realización de actividades acompañadas de diálogos en los primeros cinco años de vida, previos a la EPO? En caso que así sea, quisiera saber cuáles eran esas actividades

Si, por ahí cuando yo me ponía a limpiar y ellos me ayudan, la nena ahora ya me dice “Mami yo te lavo los platos” y me lava los platos porque aprendió de cuando era más chiquita. Les gustaba y me pedían que le enseñe cosas de la casa. De chiquitos siempre me ayudaban. Ellos me preguntaban como se hacían las cosas, la nena me preguntaba “¿Cómo tengo que hacer para lavar la ropa?” Ellos preguntaban todo mientras hacíamos la casa (8-10 e)

¿Recuerda alguna otra actividad acompañada de diálogo entre los niños y OM durante los primeros cinco años de vida?

Tomás, el nene era más tranquilito me ayudaba menos que la nena y se quedaba más tiempo mirando los dibujitos. Pero le gustaba ir a trabajar en la quinta con el papá, y también le preguntaba como se cuidaban las plantas y esas cosas, cuando venía después

jugaba a eso. Ahora que está en la escuela sigue yendo con el padre pero los sábados nomás (8-10 e)

¿Considera que *Habitualmente o Rara vez* compartían actividades acompañadas de diálogo los chicos con OM?

Habitualmente (9), la nena siempre me ayudó y el nene, ahora que no puede ir durante la semana, es muy responsable y se levanta a las seis casi todos los sábados y se sigue yendo con el papá.

Bien, ¿Jugaban Tomás y Natalia en los primeros cinco años de vida previos a la EPO?

Si jugaban (11)

¿A que jugaban? Cuénteme por favor todos los juegos que recuerde en que se hayan interesado Tomás y Natalia en dicho período.

Natalia siempre con las muñecas y Tomy con la pelota, de chiquito la pelota y muñequitos (11 b)

Y en esos juegos con los muñecos o en otros ¿recuerda si ellos inventaban o creaban diálogos simulando determinadas situaciones?

Si hablaban, la nena le hablaba a la muñeca como si fuera la hija, le decía a la muñeca cosas que yo le decía a ella y el nene hablaba menos pero también con soldaditos y otros muñequitos (12)

Bien. ¿Algún otro juego que recuerde realizaran durante los primeros cinco años de vida?

No, siempre en eso... A la comidita también. Por ahí me cargoseaba la nena para que juegue yo a las muñecas también. El nene a las bolitas y ahora más de grande, desde que va al Psicólogo juega a las cartas.

¿Considera que en dicho período Tomás y Natalia jugaban, *Mayormente Acompañados, A Veces acompañados y A Veces Solos o Mayormente Solos?*

A veces solos y a veces por ahí jugaban con los hermanos juntos (13)

¿Intervenía usted u OM en los diferentes juegos realizados Tomás y Natalia durante sus primeros cinco años de vida?

Sí, yo no tanto pero jugaban con los hermanos más grandes, que los hacían jugar. (14)

Y ¿Considera que *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* intervenía usted u OM en los distintos juegos realizados por ellos durante dicho período?

Habitualmente (15). El varón más grande o el padre más con la pelota y más con Tomás y la hermana más con la nena a las muñecas

Bien. Y en los juegos donde ellos creaban diálogos en situaciones pretendidas como esos con la muñeca o los soldaditos que mencionó ¿Intervenía usted u OM? En caso que así sea ¿Considera que *Siempre, Habitualmente o Rara Vez*?

Habitualmente (16 y 17) en todos los juegos

Perfecto. Finalmente quiero preguntarle ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño? Quisiera que me diga por qué si o por qué no

Si, por supuesto porque yo los veía a ellos que no me adelantaban en la escuela, a los dos les cuesta mucho. Es muy importante la escuela y aprender (19 b). Yo no tuve esa posibilidad y no quiero que a ellos les pase lo mismo. Por eso decidí por mi cuenta traerlos acá como me dijo la Doctora Ureta. También es importante para que la gente no se burle y no sufran (19 c). Ellos tienen que hablar bien porque si no, no van a poder hablar con otros y también para entender (19 a). A la nena le costaba más hablar y al nene entender. Yo por mi cuenta decidí ir a un psicólogo para los dos porque ellos se sentían mal, la nena se siente mal y por ahí, ella me decía que tenía vergüenza, me decía “Mami hay compañeritos que se me ríen” “Y le digo vos no tenés que sentir vergüenza”, “Si a vos te sale mal una palabra la volvéis a corregir” le digo. Cuando no pronunciaba bien las palabras y se me largaba a llorar y yo le decía “No, vos no te tenés que sentirte mal, vos tenés que aprender sola y mamá te enseña” Yo siempre estoy con ellos, siempre, siempre, nunca los dejé solos, nunca fui una mamá de decir “empiezo un tratamiento y lo dejo a la mitad”, siempre termino el tratamiento. Yo nunca fui a la escuela, nunca me enseñaron. Creo que mis padres no se interesaban por mí. Y no quiero ser igual.

¿Qué instrumentos, actividades o recursos que haya utilizado o dispuesto usted, u otro, para con Tomás y Natalia durante sus primeros cinco años, previos a la EPO consideraba que eran promotores del aprendizaje del Lenguaje?

Mirar televisión porque ahí van aprendiendo ellos, van pronunciando las palabras (20 f). Después hacerlos repetir. Le ayudaba a hacer la pronunciación de las palabras, cómo tenían que hacerlo (20d), todo. Yo me decía “Tenés que empezar a hacer que conozcan la palabra”. Yo me sentaba con ellos y pensaba “ellos tienen que aprender” y entonces me di el coraje de enseñarles cómo se pronunciaban las palabras, porque la nena no podía decir la R y yo le decía “Tenés que decir bien”...pero bueno no le gustaba; a veces la corregía un poquito y por ahí se sentía mal y me decía “No me corrijas” Pero bueno, ahora ella te dice “Mami, ¿dije bien o dije mal?” Por ahí dice bien o por ahí dice mal. Igual que en la escuela ahora cuando ella tiene que hacer una tarea o no le sale adentro del salón ella si tiene que borrarlo diez veces al cuaderno lo va a borrar hasta que le salga bien.

Bien, ¿Con Tomás?

Con Tomy, no, él habla bien, te aclara bien las palabras. Pero el aprendizaje le cuesta más a él. Por ahí a mí me cuesta más ayudarlo a él. En cambio Natalia no, Natalia le aclaro un poquito y entiende, y él me cuesta más.

¿Modificó usted los instrumentos, actividades o recursos dispuestos para con Tomás y Natalia a fin de promover su aprendizaje del Lenguaje a partir de que concurre ellos a este Espacio Terapéutico?

No (21), siempre los ayudé corrigiéndolos. Los ayudo bastante a ellos. Creo que acá la doctora les enseña lo que yo no les puedo enseñar, yo veo que con ella adelantan un montón. La nena adelantó un montón en hablar bien realmente y el nene ahora tiene interés de hacer las cosas en la escuela que antes no lo hacía porque no entendía

Me alegro. Con esto terminamos la entrevista. Gracias

Entrevista a ARF de NRFL n° 11

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema, tal como le indicó ya la Licenciada Leticia Ureta quien colabora con esta investigación.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente. ¿Está de acuerdo?

Si

Bien. La primera pregunta es: ¿Cómo está compuesta su familia?

Mi marido, yo y mis dos niñas

¿Qué edad tiene la hermanita de Nayla?

Dos

¿Con quienes convivió Nayla durante sus primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la Escuela Primaria Obligatoria (EPO)?

Nosotros nomás

¿Quién fue el principal Adulto Responsable del cuidado y atención que pasó mayor tiempo con ella en sus primeros cinco años de vida?

Yo estoy siempre con ellas. Mi marido trabaja en el puerto

¿Solía Usted u OM hablarle a Nayla, durante el primer año de vida, antes de que ella pudiera comunicarse con palabras?

Si, si le hablábamos (1 a)

¿Considera que le hablaba *de manera regular o no regular*?

Regular (1 b). Nosotros le hablábamos pero a ella le costaba aprender por eso vinimos acá al final

¿Recuerda cuándo y cómo comenzó a comunicarse Nayla?

Ella al año y medio ya se quería comunicar. Yo le entendía más o menos los otros no.

¿Y cómo intentaba comunicarse?

Con señas

Y durante el primer año de vida, cuando ella no utilizaba aún la Lengua ¿Podía usted interpretar lo que ella quería comunicar?

Si ella me gritaba de bebé y yo le entendía

Y ¿Acompañaba con palabras esas interpretaciones?

Si, a veces si. Pero más bien de más grande. De bebé le entendía pero le hablaba menos.

(2 a)

¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Poco o Nunca* acompañaba con palabras sus interpretaciones?

¿Antes o después del año? ¿De bebé?

Durante aproximadamente el primer año de vida

Ahí, poco, como ella no usaba señas o palabras todavía...Yo entendía cuando tenía hambre y le daba la teta más bien, sin decir mucho. Después cuando empezó a caminar y señalar para pedir cosas ya más acompañaba con palabras yo; entonces le decía, le hablaba "¿ah querés el muñeco?", cosas así.

¿Y no existió OM del entorno de Nayla que considere interpretara y acompañase con palabras más frecuentemente que usted lo que ella que quería comunicar durante el primer año de vida?

No, Yo estaba más que nada con ellas. Igual a medida que fue aprendiendo hablamos más

Bien. ¿Transitó Nayla por otros niveles de escolaridad previo a su ingreso a la EPO? ¿Preescolar, Jardín de Cuatro, Tres, Maternal, otro?

No. Empezó directamente primer grado (3). Ella antes iba, pero solo a veces, al Centro municipal donde la hacían jugar y comía a veces, que yo le decía el Jardincito. Pero no iba siempre y ahora que viene acá menos. No la quería hacer ir a veces si y a veces no

entonces fue algunas veces que organizaban cosas especiales para chicos y después no la llevé más.

¿Realizaba Nayla Actividades de manera regular en Instituciones distintas de la escuela durante los primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la EPO? Quisiera saber cuáles

No. Se quedaba en casa. Le gustaba jugar y mirar muchos dibujitos (4). Y a veces la llevaba para fiestas y cosas así que se hacían en el Centro Municipal

Ahora que menciona lo de la televisión, ¿Considera que miraban mucha, regular o poco?

Miraba mucha tele

Sabe decirme ¿qué programas miraban?

Muchos dibujitos

Bien. Durante los primeros cinco años de vida de Nayla, previos a su ingreso a la EPO ¿Era usted u otro adulto del entorno de dialogar con ella?

Si (6), nosotros hablábamos con ella, a los tres, cuatro años, además empezó a preguntar todo, a querer saber todo; así que dialogábamos.

¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* fue el dialogar de Usted u OM con Nayla durante dicho período?

Regular (7). Yo soy más bien de hablar si ella me habla.

¿Compartía usted con Nayla la realización de actividades acompañadas de diálogos en los primeros cinco años de vida, previos a la EPO? En caso que así sea: ¿Cuáles eran esas actividades?

Si, a veces caminábamos, me acompañaba a hacer los mandados (10 e), íbamos a la plaza (10 b)

¿Alguna otra actividad acompañada de diálogo que recuerde haya realizado ella con usted u OM durante los primeros cinco años de vida?

No eso. No me acuerdo otra cosa. Y OM no había porque mi marido vuelve a la noche de trabajar

Y ¿Considera que Habitualmente o Rara vez compartían actividades acompañadas de diálogo?

Rara vez (9). La doctora me dijo ahora que hable más con ellas de las cosas que hacemos para ayudarla a aprender a hablar Yo no hablo mucho y ella era mucho también de quedarse mucho sola. Pero a veces me tenía que acompañar a hacer los mandados o a veces la llevaba a la plaza porque me pedían. Por eso rara vez. Era más bien cuando no me quedaba otra opción

Bien le pregunto ahora ¿Jugaba Nayla en los primeros cinco años de vida previos a la EPO?

Si jugaba (11)

¿A que jugaba? Cuénteme por favor todos los juegos que recuerde en que se haya interesado Nayla en dicho período.

Antes de empezar la escuela jugaba mucho con la muñeca a la comidita, a la casita. También me pedía para dibujar y hacía garabatos y eso

¿Y recuerda si creaba o inventaba diálogos en esos juegos con la muñeca u otro en los que simulara determinada situación?

Si le hablaba, la retaba como si fuera la mamá como yo a ella (12)

Bien recuerda algún otro juego que haya realizado Nayla durante los primeros cinco años de vida

No eso. Las muñecas y los peines y todo eso. Jugaba a la casita, a peinar las muñecas. Todavía lo hace. Ahora que va a la escuela lo que le está llamando la atención es la rayuela. Ese juego le gusta pero todavía no le sale y trata de hacerlo sola porque las nenas que ve son grandes.

Y durante dicho período ¿Jugaba Nayla, Mayormente Acompañada, A Veces Acompañada y A Veces Sola o Mayormente Sola?

Sola (13). No quería que le toque nada, lo que es de ella no quería que se lo toquen. Le gustaba jugar sola, recién ahora por ahí deja a la hermana que juegue también pero poco y nada, ni la hermana ni nadie. Ella jugaba sola mientras yo hacía las cosas de la casa

¿Intervenía usted u OM en los distintos juegos realizados por Nayla durante sus primeros cinco años de vida?

No. Ella no quiere. Jugaba sola ella. Además yo tenía que hacer las cosas de la casa y después cuando nació Zaira, la hermanita, me tenía que ocupar de la bebé. Así que la dejaba yo

¿Y no había OM que interviniera en algún juego de ella?

No OM no. Pero ahora que pienso jugábamos juntas a adivinar, al “veo-veo”. Yo le decía de qué color es tal cosa y ella lo buscaba (11 c-14), eso.

Y ¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Rara Vez* intervenía usted u OM en los distintos juegos con ella durante los primeros cinco años de vida?

Y era rara vez (15) porque ella más que nada jugaba sola.

Y en particular en esos juegos con la muñeca u otro en los que ella creara diálogos pretendidos para situaciones que simulara ¿Intervenía usted u OM?

No. El “veo veo” era el único juego en que intervenía yo (16 y 17)

Bueno, finalmente quiero preguntarle ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño? Quisiera que me diga por qué si o por qué no según el caso

Si porque va a empezar la escuela y si empieza así los chicos se le iban a reír (19 c). Los chicos son malos. Si ella ya ahora tiene unos amiguitos y ya se le reían. También por el bien de ella para que se pueda comunicar bien, se pueda expresar y otro le entienda lo que quiera decir (19 a) porque yo veía que ella quería decir algo y no podía o se enojaba o lloraba.

¿Qué instrumentos, actividades o recursos que haya utilizado o dispuesto usted, u otro, para con Nayla durante sus primeros cinco años, previos a la EPO consideraba que eran promotores del aprendizaje del Lenguaje?

Ahora pienso que hablarle, decirle el nombre de las cosas: “¿que querés pan, agua?”. Le jugamos, le hacemos dibujitos con el papá para que diga lo que le dibujamos. Antes pensaba que decirle bien la palabra como era para que ella no se confunda nomás (20 d), pero algunas palabras mal quedaba por ejemplo cuando ella quería decir madrina, ella decía y dice todavía “ina” porque ya le quedo “ina” para todos en lugar de madrina.

¿Modificó usted los instrumentos, actividades o recursos dispuestos para con Nayla a fin de promover su aprendizaje del Lenguaje a partir de que concurre ella a este Espacio Terapéutico?

Le hablamos más (21 a) porque nos dijo la doctora (21 b)

Bueno, esa era la última pregunta. Muchas gracias

Entrevista a ARF de NRFL nº 12

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema, tal como le indicó ya la Licenciada Leticia Ureta quien colabora con esta investigación.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente. ¿Está de acuerdo?

Si

Bien. La primera pregunta es: ¿Cómo está compuesta su familia?

Mi marido, yo y mis tres hijos.

Bien vamos a centrarnos en Ezequiel, que la doctora Ureta derivó aquí. ¿Con quiénes convivió él durante sus primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la Escuela Primaria Obligatoria (EPO)?

Los mismos. Aunque mi hermana los cuidaba a veces mientras nosotros trabajábamos pero después se iba, no vivía con nosotros. Así que más que nada nosotros. Ahora mi hermana está más con ellos porque yo empecé a trabajar más

¿Quién fue el principal Adulto Responsable del cuidado y atención de Ezequiel que pasó mayor tiempo con él en sus primeros cinco años de vida?

Los primeros años de Ezequiel, más que nada yo me hacía cargo, ahora mi hermana va más pero con Eze yo era.

¿Solía Usted u OM hablarle a Ezequiel, durante el primer año de vida, antes de que él pudiera comunicarse con palabras?

Yo si pero poco y nada. Mi hermana venía y le hablaba y jugaba más (1 a)

¿Considera que le hablaba *de manera regular o no regular*?

¡Gran problema! Te soy sincera y te digo “no regular” (1 b). Pasa que la parte emocional es muy importante, yo estaba para la miércoles, partamos de ahí, los padres estábamos mal. Mal porque yo, antes de Ezequiel que es el mayor había perdido el embarazo de una nena que después nunca pude tener porque mis tres hijos son varones. La nena nació con vuelta de cordón y no pudo sobrevivir pobrecita y yo quedé “chapita mal”, mal, mal. Y cuando al año nació Ezequiel yo seguí estando mal y no hablaba mucho, aunque si me ocupaba de comiera y eso. Creo que él, como es el mayor, absorbió todo eso. Por eso también ahora va al psicólogo.

¿Y no había OM que le hablara de manera regular?

Ni yo ni Eduardo éramos de hablarles. Eduardo, el padre ya de por sí, habla poco. Además trabajaba y estaba mal también. Y mi hermana venía pero cada tanto. Así que pobre hijo, no, no había otro mayor que le hablara de manera regular. Nos dimos cuenta tarde que era importante (1 b).

Mejor tarde que nunca ¿no? Quiero preguntarle ahora si recuerda cuándo y cómo comenzó a comunicarse Ezequiel, si utilizaba movimientos, señas o sonidos para expresar sus intenciones previo a que pudiera hacerlo usando la Lengua, si usted podía interpretar lo que quería comunicar y cómo se manejaba usted frente a eso.

Si primero llorando, después arrancó con “Ma”, “Pa” o “Ma” por mamá, después del año mucho con señas, hasta que arrancó con palabritas sueltas

¿Podía usted interpretar eso que el quería comunicar antes de que pudiera utilizar la Lengua? ¿Acompañaba con palabras esas interpretaciones?

Ese era otro problema. Yo le entendía pero era muy expeditiva. El decía “ah, ah”, y yo ahí le alcanzaba o daba lo que quería (2 a)

Entonces ¿Considera que *Siempre, Habitualmente, Poco o Nunca* acompañaba con palabras las interpretaciones de las intenciones comunicativas de Ezequiel?

Poco (2 b), no lo hacía mucho. Yo estaba re “chapita” y como te decía quería hacer todo rápido. Ahora estoy aprendiendo lo importante de hablarles

¿Y no existió OM del entorno de Ezequiel que considere lo hiciera con mayor frecuencia que usted?

No. En ese entonces estaba yo mayormente con él (2 b)

Claro. ¿Transitó Ezequiel por otros niveles de escolaridad previo a su ingreso a la EPO? ¿Preescolar, Jardín de Cuatro, Tres, Maternal, otro?

Fue solo a Preescolar antes de ir a la Primaria (3)

¿Realizaba él Actividades Extra-escolares (institucionales) de manera regular en los primeros cinco años de vida, previos al ingreso a la EPO?

Si a él siempre le gustaron los deportes con pelotas así que el año pasado empezó a hacer fútbol en el club (4 a y 5)

¿A qué edad empezó exactamente?

El año pasado, a los cinco (4 b)

Bien, algo ya me dijo pero quiero preguntarle; durante los primeros cinco años de vida de Ezequiel, previos a su ingreso a la EPO ¿Era usted u otro adulto del entorno de dialogar con él?

Poco (6). El lenguaje y la parte emocional es todo un tema y ahora que yo estoy haciendo terapia lo voy entendiendo, porque yo no hablaba prácticamente en casa. Digamos yo hablaba mucho con la gente en mi trabajo. Siempre me puse una careta para hablar en el trabajo; pero yo llegaba a casa les ordenaba y les decía que hagan tal cosa; pero dialogar, hablar así con ellos bien, poco. Yo no me daba cuenta de preguntarle siquiera que les había pasado en el día.

Entonces ¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* fue el dialogar de Usted u OM con Ezequiel durante dicho período?

Poco, poco (7). Recién ahora aprendo la importancia de dialogar. Recién ahora estoy aprendiendo a decirles “cuéntenme”. Y claro Ezequiel que es el más grande y sufrió más lo que me pasaba, me mira como diciendo “Si nunca me preguntaste nada, ¿qué te pasa?” Y tiene razón. Pero estoy tratando de cambiar porque no quiero perder la confianza de Ezequiel porque el día de mañana siendo adolescente no me va a dar más bolilla y eso es lo que más me duele a mí, y por eso ahora estoy cambiando. Y ahora me estoy buscando la manera de preguntarle qué le pasa. Yo no lo quiero perder. Gracias a Dios me di cuenta al menos de que estaba haciendo las cosas mal. No quiero perder la

posibilidad de hablar con mi hijo y saber qué siente, qué le pasa, por ahí...no se, si le gusta una nenita por ejemplo, solamente saber qué siente, igual no sé mucho todavía pero lo estoy intentando.

¿Y no había OM que dialogara con él en dicho período con mayor frecuencia?

No. Yo te dije, poco y nada. Y mi hermana que es de hablar más no estaba todo el tiempo en casa. Ahora recién está viniendo más porque yo también estoy trabajando más

¿Compartía usted con Ezequiel la realización de actividades acompañadas de diálogos en los primeros cinco años de vida, previos a la EPO?

No (8). Durante ese tiempo él estaba por un lado y yo por otro. Yo iba, lo dejaba en el Prescolar y me volvía; ni se que hacía ahí. Un día nos invitaron del Preescolar a leerle cuentos a los chicos y me di cuenta que nunca le había leído un cuento siquiera, y es más ahí tratando de leerlo tampoco sabía como hacerlo porque viste que vos tenés que darle una expresión y esa “chispita” que hace que le llegue al chiquito y no, yo trataba pero no; convengamos que nunca me gustó leer, pero también que nunca le había leído un cuento pobre hijo. En casa cada uno estaba en su lado y nunca lo hice colaborar en nada. Además, como el tema de la entrevista es el Lenguaje, te digo, yo hablaba como él y no lo corregía porque le entendía y era más cómodo para mí digamos. Yo hacía todo más rápido sin tener que hablarle. Después cuando nacieron los otros, incluso fue peor porque estaban los otros que me lloraban, un “quilombo” que me la arreglaba a los tumbos y le daba menos bolilla, sin darme cuenta entonces que lo perjudicaba a él y a los demás porque copiaban lo que él hacía el mal; por eso ahora la Fonoaudióloga me pidió que traiga a los hermanitos para evaluarlos

¿Y no había OM del entorno de Ezequiel que compartiera más actividades con él acompañadas de diálogo?

Vos sabés que yo tengo a mi hermana que tiene una nena. Y yo veo que le dice a su nena “Vamos a hacer la torta, alcanzame esto, ¿cuántas cucharadas de leche van?” y yo la observo y me gratifica pero pienso eso debería haberlo hecho yo. Con Eze no pude hacerlo. No sé si llamarlo comodidad o qué me pasaba. Ella venía a veces y yo veía ella tenía otra chispa. Igual en ese entonces ella venía menos. Ahora viene más porque estoy trabajando más; y veo como los chicos la siguen y me da pena no haber sido yo así. Me duele a veces que cuando les digo “Chicos no me voy a quedar hoy” y ellos, como si

nada, como si estuvieran mejor con ella. Pero bueno respondiendo a tu pregunta te digo que con Eze en ese tiempo no, prácticamente no había OM que hiciera cosas con él pero que ahora si

Bien. ¿Jugaba Ezequiel en los primeros cinco años de vida previos a la EPO?

Si jugaba pero también solo por todo esto (11)

¿A que jugaba? Cuénteme por favor todos los juegos que recuerde en que se haya interesado Ezequiel en dicho período.

En sí sus juegos fueron siempre los deportes (11 a), todos son deportes, digamos lo que no tuvo uno que no hiciera; por eso el año pasado lo metimos en el club. Pero en sus primeros años de vida tenía ya una pelota de todos los deportes y jugaba con todas, desde re chiquito, desde los dos años, agarraba una pelota y se entretenía horas. Desde el año pasado te conté hace futbol de manera regular porque siempre fue una maquina de hacer futbol. Y ahora como estoy tratando de hacer bien las cosas me quedo a ver como juega y todo. Pero durante mucho tiempo, cuando estaba mal buscaba que otro hiciera las cosas con ellos. Antes lo dejaba y me iba, pero ahora ya me quedo, lo miro como practica, voy a todos los torneos y demás. Y es lindo porque a veces tienen que tener a la mamá presente, a veces veo que otros hacen eso de dejar a los nenes en el club e irse y digo “yo hacía eso” es horrible. Gracias a Dios desde que entendí que la parte emocional era importante las cosas están cambiando y estamos mejor. Me gusta verlo hacer goles y compartir con él y eso

¿Recuerda algún juego que haya realizado Ezequiel durante sus primeros cinco años de vida?

No, lo de él fueron siempre los deportes

¿No realizaba Ezequiel Juegos donde creara o simulara mantener determinados Diálogos?

¿Así con muñecos decís? ¿Esas peleas que inventan los chicos con muñecos y que hablan mientras tanto?

Si, por ejemplo

A si eso si (12). Pero su fanatismo era la pelota

¿Recuerda algún otro juego que haya realizado?

No eso pelotas, figuritas como mucho

Considera que en los primeros cinco años de vida ¿Ezequiel Jugaba, *Mayormente Acompañado, A Veces acompañado y A Veces Solo o Mayormente Solo?*

Mayormente Solo (13). Él era el primero, estaba solo con nosotros. Mi hermana venía a veces nomás así que mayormente solo. Recién encontró compañía cuando nacieron los hermanos pero él les lleva tres y dos años, que en ese tiempo es mucho, así que sí, mayormente solo

Bien justamente la otra pregunta es: ¿Intervenía usted u OM en los distintos juegos realizados por Ezequiel durante sus primeros cinco años de vida?

No (14-15), como te decía mi marido trabajaba todo el día y yo, aunque estaba más con él no podía porque estaba mal. Así que ninguno era de sentarse a jugar con él

¿Y en aquellos donde mantenía diálogos pretendidos, como el de los muñecos que mencionó u otro? ¿Intervenía usted u OM?

No interveníamos en ningún juego (16 y 17). Yo ahora que hago terapia hace un año y medio me doy cuenta de lo importante de que es que un adulto acompañe a los chicos. Me di cuenta que el problema de mi hijo no era que era retrasado. Y ¡ajo! Yo soy muy creyente y también me ayudó el Padre Ignacio que me dijo que tenía que modificar yo cosas. Pero bueno en ese tiempo hay que decir la verdad. No, no había ningún mayor que jugara con él a nada Pero ya estamos cambiando desde que me di cuenta. Aunque ahora pobrecito a veces quiere jugar y tiene que ir a la Maestra Particular de apoyo para la escuela, acá ala Fonoaudióloga, a la Psicóloga...pero bueno se que es por su bien.

Entiendo. Finalmente quiero preguntarle ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño?

Sí, claro es muy importante, pasa que uno no lo ve (18)

¿Por qué?

Porque esto le afecta en la escuela, en el aprendizaje (19 b), además de las burlas y las cargadas de los compañeritos (19 c). Es importante para que no se sienta mal y pueda avanzar en la vida. Si no se me quedaba en primer grado e imagínate, ¡pobrecito!. La

escuela es fundamental, me daba cuenta cuando miraba el en el cuaderno de clases y me preguntaba que quería decir, ¿vos sabes lo que es pedir la tarea todo el tiempo a otros compañeros?, es horrible, es como decir ¿para qué miércoles vas a la escuela? ¡Era una lucha tremenda! Yo cuando la Doctora Ureta me dijo que tenía un problema y lo derivó a acá no entendía que me quería decir, pensé que era retardado. Tuve entrevistas con los directivos del colegio, la maestra, hasta que entendí que hay un problema de Lenguaje y hay que hacerse cargo los padres para poder afrontar el problema que tiene tu hijo. Pero primero no entendí nada y pensé “¿Qué es eso? ¿Es retrasado?” y te juro no caí hasta que me explicaron y comprendí. Yo me había dado cuenta que se expresaba raro o que no entendía pero pensaba que se “hacía” porque estaba celoso, o porque era mal criado por ser hijo primero; creo le ponía todas excusas que a lo mejor iban pero no pasaba por ahí.

Claro Le pregunto ahora ¿Qué instrumentos, actividades o recursos que haya utilizado o dispuesto usted, u otro, para con Ezequiel durante sus primeros cinco años, previos a la EPO consideraba que eran promotores del aprendizaje del Lenguaje?

No se, Yo no les hablaba mucho. Era muy expeditiva. Él decía “Ah”, y yo “Ah, ¿querés esto?, tomá”. Yo no le forzaba a decir la palabra, ni a nombrar las cosas por su nombre, yo le entendía todo y también era muy cómodo. Digamos yo no le decía “dame la mamadera”, le decía “meme” como cuando era bebé. Hacía todas esas tonterías que uno hace de reemplazar todo con diminutivos. No se, la verdad, no tenía ni idea que cosas eran importantes para que ellos, en este caso Ezequiel, aprendiera la Lengua (20 e)

¿Modificó usted los instrumentos, actividades o recursos dispuestos para con Ezequiel a fin de promover su aprendizaje del Lenguaje a partir de que concurre él a este Espacio Terapéutico?

Si, yo estoy más tranquila. Ahora le hablo más, trato de pasar más tiempo con él, compartir actividades, leerle un cuento cuando puedo (21 a)...porque me di cuenta que era importante todo eso, si

¿A que se debió ese “darse cuenta” que produjo el cambio en su conducta para con Ezequiel tendiente a promover su aprendizaje del Lenguaje?

A que comprendí lo que me decían las doctoras que era importante (21 b). Pero te soy sincera además; a mi, para poder arrancar con los profesionales, me ayudo mucho que soy creyente y fui a consultarle al Padre Ignacio (21 b), a quien ya había visto cuando me pasó lo de la nena para que me ayude con la parte espiritual, y me dijo que tenía que hacer terapia porque yo era el problema. Me dijo eso porque le conté que estaba medicando al nene con una pastilla que me había conseguido de un neurólogo y me dijo “no, eso no es, el tema es otro y vos sos el problema” y ahí me mató, estuve primero peor, digamos, porque es feo cuando te dicen la verdad y que vos tenés que hacerte cargo de lo que pasa. Pero era verdad yo lo estaba jodiendo a mi hijo. Y bueno hasta que cuando él me lo dijo, yo me resistía y buscaba una pastilla mágica en vez de ponerme a hablar y jugar con Ezequiel. Así que bueno, finalmente me decidí a hacer yo terapia con una psicóloga, Gabriela, que apenas la vi me cayó re bien; lo traje a Eze a acá y también lo llevé a él a terapia y todo empezó a mejorar porque puede empezar a escuchar lo que me decían

Me alegro. Con esto terminamos la entrevista

ANEXO 6
ENTREVISTAS DESGRABADAS REALIZADAS A ART DE NRFL

Entrevista a ART de NRFL n° 1

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente ¿Está de acuerdo?

Si

Comencemos. ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño?

Si claro (1).

¿Por qué?

Porque es el principal instrumento de comunicación de una sociedad (2 a). Pero bueno, cada persona es singular, tiene una realidad particular y no siempre es posible. A veces existe alguna alteración que imposibilita a la persona alcanzar el correcto dominio lingüístico. Cada uno adquiere lo que está dentro de sus posibilidades. Cuando no existe lesión orgánica es lo que se intenta, que la persona alcance el mayor dominio de la Lengua de manera de posibilitar una mejor comunicación con el entorno.

Bien ¿Atiende de usted niños con Retardos Funcionales en la Adquisición del Lenguaje o, según el DSM IV-TR niños con “Trastornos del Lenguaje (expresivo - comprensivo) de Tipo Evolutivo”, de hasta cinco años de edad?

Si

En particular con NRFL de hasta cinco años de edad que no han iniciado aun la EPO ¿Qué instrumentos, actividades o recursos utiliza o pone a su disposición, en el Espacio Terapéutico, para promover el Aprendizaje del Lenguaje?

Con chicos trabajo con objetos concretos que, a través de distintos juegos, van siendo integrados a distintas categorías semánticas, en una clase o en una subclase (3 b y 11a). Trabajo con distintos cuentos (3 c) que progresivamente complejizan el dominio

semántico y sintáctico de la Lengua, avanzando progresivamente a partir de la inclusión de palabras en una frase, luego en una narración y así sucesivamente. Yo trato siempre de trabajar a través de las Redes Semánticas. El Lenguaje se organiza a partir de Redes Semánticas, categorías semánticas, y vas tomando cada red para trabajar. Lo Semántico se trabaja primero y lo sintáctico a posteriori, una vez establecido lo semántico. Finalmente lo fonológico articulatorio. Pero siempre a través del juego. Es decir que, de acuerdo al momento del tratamiento y el objetivo es que uno utiliza uno u otro recurso. Existe un retardo siempre que hay un desfase respecto al nivel lingüístico esperable para la edad. Los chicos con retardos generalmente vienen derivados de la Escuela. Cuando traen los nenes de chiquitos, antes de la escolaridad, por lo general es porque no hablan. Los padres notan los casos graves de Retardos, sino por lo general aparece con el inicio de la EPO. En los casos de los NRFL de hasta cinco años de edad es muy importante consolidar la organización semántica para la comprensión y expresión. Yo no voy a avanzar en lo sintáctico si no está afianzado lo semántico; y mucho menos voy a trabajar lo fonológico si no está integrado el Lenguaje. Lo fonológico articulatorio es lo último que se trabaja. Pero siempre igual la intervención es desde el juego y el diálogo (3 b, 5 y 10). Por ejemplo, si incurre en un error en lo semántico, supónete que pone los fideos dentro de las frutas; le vas haciendo preguntas al niño para ayudarlo a pensar sobre eso y ordenar las categorías; entonces uno le dice “Pero los fideos son salados y las frutas ¿Qué gusto tienen?”. Igual no es que te detenés en cada cosa. El Juego sigue y es un ir y venir dialogando (3 a) y jugando porque si te detenés en algo el niño empieza a sentir presión y puede bloquearse. Incluso cuando la dificultad está en lo fonológico articulatorio, que es lo último sobre lo que se trabaja cuando hay un Retardo del Lenguaje y puede implicar algo más de repetición, los recursos dispuestos para el aprendizaje de tal o cual fonema siguen siendo el juego y el diálogo (3 a y 3 b) a partir de la audiopercepción, con música canciones, rimas.

Bien. En particular para con NRFL de hasta cinco años de edad ¿Realiza algún tipo de Recomendación a los padres o adultos responsables para promover su aprendizaje del Lenguaje?

Si, que jueguen y hablen con los hijos. No hay lenguaje si no hay comunicación. Y no hay mejor modo de aprender en la infancia que jugando. De modo que la clave está en dialogar (4 a) y jugar (4 b) con los niños. Que les cuenten cuentos (4 c) que escuchen música, que canten.

En relación al Tratamiento propiamente dicho la pregunta que sigue es si dialoga usted con los NRFL, en particular con aquellos de hasta cinco años de edad en el ET. Como ya refirió a ello quiero saber si considera que dicho dialogar es *mucho, Regular o Poco*

Mucho (6). Como te decía, el trabajo con estos chicos es todo a través del Diálogo (5). Las intervenciones son todas a través del Diálogo y en el Juego (13).

Bien. Quiero preguntarle ahora como ya refirió a ello, cuáles son concretamente las actividades realizadas con los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET que son acompañadas de diálogos

Con los niños siempre se trabaja con Juegos (7, 8 a y 10), pero qué Juego depende de cada chico. El juego varía en función del interés del chico pero en ese juego, igual que en el relato de cuentos que es otra actividad compartida acompañada de diálogo (8 c), uno va trabajando lo semántico y lo sintáctico con esa lógica de inclusión progresiva (11 a). Porque el chico se expresa a través del juego cualquier actividad toma forma lúdica. El juego es el mundo donde para ellos es fácil trabajar. El juego es el modo de acceder a ellos

¿Considera que *Habitualmente o Rara vez* se realizan esas actividades?

Habitualmente (9)

Bien. Usted refiere al juego como instrumento de trabajo. Y la pregunta que sigue es si realizan los NRFL de hasta cinco años de edad, Juegos en el ET, y cuáles son todos esos juegos que realizan

Con chicos de esa edad, lo que vamos armando más que nada son Situaciones de Juego. Si es una nena, por lo general salen más situaciones de la casa; la comida, las compras y busco objetos de esas categorías. Si es varón por lo general uso animales, autos, medios de transporte. Entonces bueno, buscamos una comida, vemos si es un postre, una comida o lo que sea, vemos de que está hecho, si se come frío o caliente; y así trabajamos distintas Redes, lo sintáctico y lo semántico en el marco del Juego (11 a). Si es con chicos más grandes se puede prescindir de los objetos concretos y trabajar con dibujos o figuras suponete.

¿En esas “Situaciones de Juego” que menciona se crean Diálogos Pretendidos también?

Si claro, todo es a través del diálogo (12 y 15)

¿E interviene usted en dichas situaciones de juego donde se crean diálogos pretendidos? Como ya refirió a ello quisiera saber si considera que *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* interviene en ese tipo de juegos

Siempre (13 y 16)

Bien. ¿Y se realizan otros juegos además de esos juegos donde se crean diálogos en escenarios de ficción?

Si claro pero como te decía el juego varía en función de los intereses de los chicos, de la edad y de su evolución en el Lenguaje.

Bien. ¿E interviene usted en esos otros juegos no dramáticos con NRFL de hasta cinco años de edad?

Siempre, de esa manera se interviene. El Juego en terapia nunca es el juego por el juego mismo.

Justamente la última pregunta refiere nuevamente a la valoración de frecuencia de dicha intervención ¿Considera que interviene *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* en Juegos no dramáticos montados en el ET, con NRFL de hasta cinco años de edad?

Siempre (14)

Bueno. Hemos terminado. Gracias

Entrevista a ART de NRFL nº 2

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente ¿Está de acuerdo?

Si

Primero quisiera preguntarle si considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño y por qué

Si (1), para posibilitar el tránsito por algunos espacios de Educación Formal y para posibilitar una correcta comunicación entre diferentes actores sociales de nuestra sociedad.(2 a) Ya que la base sintáctica, semántica y fonológica del Lenguaje es necesaria para la comunicación en los planos comprensivo y elocutivo; tanto así como para poder afrontar aprendizajes nuevos, porque si no existe todo ese ordenamiento va a ser imposible tener una buena comprensión y llegar a las distintas etapas del aprendizaje formal (2 b). No se si soy clara.

Bien ¿Atiende usted niños con Retardos Funcionales en la Adquisición del Lenguaje o, según el DSM IV-TR niños con “Trastornos del Lenguaje (expresivo - comprensivo) de Tipo Evolutivo”, de hasta cinco años de edad?

Si, aunque desde ya te digo que es difícil en el desarrollo encontrar cuadros puros. Pero si los atiendo por lo que te decía; que de no tratarlo, ese niño en el futuro tendrá aun mayores dificultades en la comunicación y se le dificultará el tránsito por la Educación Formal. El Lenguaje organiza el Pensamiento así que imagínate las dificultades. Además del sufrimiento por el cada vez mayor aislamiento que van padeciendo en la medida que otros, y ellos mismos, se van dando cuenta de la dificultad. ¡Y ojo!, que el aislamiento no toma solo la forma del retraimiento sino, también de mala conducta que entiendo yo, es otra forma de aislamiento.

Claro. En particular con NRFL de hasta cinco años de edad que no han iniciado aun la EPO ¿Qué instrumentos, actividades o recursos utiliza o pone a su

disposición, en el Espacio Terapéutico, para promover el Aprendizaje del Lenguaje?

Bueno, a ver...Solo cuando la dificultad está en lo fonético-fonológico es cuando se utiliza más Ejercitación que puede llegar a ser, pintar o dibujar o llenar un dibujito lo que sea mientras que implique la repetición de cierto fonema con dificultad. Pero esto dependiendo siempre de en qué etapa está. A los dos años no es esperable que diga la "R" ¿se entiende? Si el retardo tiene que ver con lo comprensivo o elocutivo se trata más con el tema de Lectura de cuentos (3 c), ordenar oraciones. Se utiliza mucho también los Juegos (3 b y 10) pedagógicos así, Juegos de mesa donde se puede también ver una secuencia, semejanzas y diferencias y hablar acerca de la secuencia o de la imagen (11 a). Con nenes chiquitos utilizo mucho todo lo visual para promover diálogos (3 a) y estimular el Lenguaje. Que podamos charlar acerca de algo y que ellos estén motivados, que es lo más importante a lograr con los chicos. Por eso es un recurso importantísimo el juego para llegar a una buena transferencia. Si no la hay, el tratamiento caduca porque los chicos no vuelven, o se aburren, o no tienen motivación, o sea que el Juego es el modo de entrar a trabajar. Después la ejercitación con espejos, los ejercicios de recorrer el cuerpo para que se conozcan a así mismos, para que conozcan lo que pueden y lo que no pueden se utiliza solo cuando ya se está trabajando a nivel fonológico e integrándolo también a un Juego. Todo esto antes del ingreso a la EPO porque una vez que el chico está alfabetizado los Juegos y Ejercicios que se pueden hacer con la apoyatura de la palabra escrita se multiplican.

En particular para con NRFL de hasta cinco años de edad ¿Realiza algún tipo de Recomendación a los padres o adultos responsables para promover su aprendizaje del Lenguaje?

A la familia si. Aunque no me gusta poner a la familia en la función de terapeuta, porque para eso vienen conmigo y creo además, que la constante corrección de los padres a los niños genera roce en la relación entre ellos; sí les doy un cuaderno con un registro de los juegos realizados y temas tratados; y les digo a los padres que le pregunten al chico qué hicimos así él les cuenta usando el cuadernito de ayuda memoria. Esto sirve porque genera diálogo con los chicos en el simple hecho de que los padres le pregunten al chico "A ver ¿qué hiciste?", y además hace que ellos les cuenten y practiquen el Lenguaje a partir de los juegos realizados (4 b) que son específicos para el desarrollo del área del Lenguaje donde tiene el Retardo. Esa es mi indicación para

mejorar el Lenguaje desde mi lugar de Fonoaudióloga. Si llega a haber algo que yo veo desde lo emocional que está dando vueltas y es muy fuerte, otra indicación puede ser una derivación. Yo derivo mucho a Psicología, demasiado diría. Hay padres que no saben cómo hallarse con ese problema como que se angustian mucho y, aunque en realidad la derivación es del niño, pretendo que sea abarcativa a la familia para que el Psicólogo pueda sostener esto desde la disciplina de ustedes cuando el cuadro es bastante complicado.

En relación al Tratamiento propiamente dicho quiero preguntarle ahora. ¿Dialoga usted con los NRFL, en particular con aquellos, de hasta cinco años de edad en el ET?

Sí (5), siempre. Es la base en realidad. Pasa que, bueno, me fui por las ramas con lo otro. El Diálogo es lo básico. Desde el Diálogo hago el diagnóstico y el tratamiento; desde el Diálogo hago las intervenciones, que no implica interrumpirlos y corregirlos cada vez que cometen un error porque sino es cortar a los chicos la comunicación espontánea del momento. Salvo que, cuando ya es mucho el tiempo que lo conozco y hay cierta transferencia y todo, cuando escucho y sé que hay una palabra o hay una frase que ya la podrían estar armando de otra manera porque pueden, me hago la típica “¿Cómo? Me parece que me quedé sorda, a ver...” y se ríen y ahí se auto-corrigen pero nada de la corrección tipo “lo dijiste mal” y menos en el Diálogo espontáneo.

¿Considera entonces que *Mucho, Regular o Poco* es el dialogar con estos niños en el ET?

Mucho (6), el Diálogo es la cosa en sí del tratamiento ya que desde ahí se trabaja y es ahí donde se ve el reflejo de nuestro trabajo; y es parte también del vínculo humano.

Bien quiero saber si además del diálogo per se comparte usted con los NRFL, en particular con aquellos de hasta cinco años de edad la realización de actividades acompañadas de diálogos y cuáles son esas actividades

Si (7), todo lo que decía antes Juegos (8 a), Lectura de Cuentos y Ejercicios práxicos (8 b) para promover el desarrollo del Lenguaje. Todo es acompañado de diálogo. Sino, no se puede intervenir, sino sería trabajar como máquinas

Y ¿Considera que *Habitualmente o Rara vez* se comparten esas actividades acompañadas de diálogo?

Habitualmente (9) es nuestro trabajo

Antes mencionó que realizaba Juegos en el ET para promover el aprendizaje del Lenguaje. Quisiera saber cuáles son los juegos que los NRFL de hasta cinco años de edad realizan en el ET

Depende mucho del chico y lo que le interesa. Lo importante es tener un diagnóstico claro y un objetivo claro. Los casos son siempre nuevos y distintos y el juego se inventa con el chico y lo que hacemos es darle la vuelta para que implique de alguna manera el desarrollo de cierta función lingüística (11 a) Digo, no es el juego por el juego mismo pero tampoco es el juego predeterminado.

¿Realizan en el ET los NRFL de hasta cinco años de edad, Juegos en los que se crean Diálogos pretendidos en Escenarios de Ficción?

Si, con chicos de la edad que me planteas siempre se producen ese tipo de juegos: la escuela, la cocina, la granja (12), etc, etc.

¿E interviene usted en ese tipo de juegos montados en el ET?

Si (15)

¿Considera que participa *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* interviene?

Siempre (16) por lo mismo que te dije antes. Y en esos juegos más porque hay que dialogar; si una es la maestra, la otra es la alumna y hay que representar el rol hablando.

Bien. ¿Y se realizan otros juegos además de esos juegos donde se crean diálogos en escenarios de ficción?

Si, son muchos los juegos que se usan, hacemos ejercicios en forma de juego, jugamos a reconocer figuras, a ponerle características (10).

Bien. ¿E interviene usted en esos otros juegos no dramáticos con NRFL de hasta cinco años de edad?

Siempre (13) ese el trabajo nuestro: Intervenir mediante el diálogo

Bien la última pregunta es si considera que *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* se produce ese tipo de intervención dialógica

Siempre (14)

Hemos terminado. Gracias

Entrevista a ART de NRFL n° 3

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente ¿Está de acuerdo?

Si

Bien. ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño? Me gustaría me responda también porqué si o porqué no.

Si (1) porque los hombres estamos dentro una misma comunidad, una misma cultura y dentro de una misma cultura es importante compartir el mismo dominio lingüístico para poder comunicarse (2 a), y la Lengua es nuestra herramienta de comunicación común.

Bien ¿Atiende de usted niños con Retardos Funcionales en la Adquisición del Lenguaje o, según el DSM IV-TR niños con “Trastornos del Lenguaje (expresivo - comprensivo) de Tipo Evolutivo”, de hasta cinco años de edad?

Si

Bien, en particular con NRFL de hasta cinco años de edad ¿Qué instrumentos, actividades o recursos utiliza o pone a su disposición, en el Espacio Terapéutico, para promover el Aprendizaje del Lenguaje en niños de hasta cinco años de edad?

Utilizo el Diálogo espontáneo para conocer, primero el campo semántico con el que está familiarizado, y después para conocer donde tiene mayores dificultades. El Diálogo espontáneo es una actividad promotora del aprendizaje (3 a) pero también una herramienta diagnóstica fundamental puesto que muchas veces, y es muy común que el chico pueda hablar bien en los test de repetición de palabras o de órdenes pero en el Diálogo espontáneo suele incurrir en errores de distintos tipos. Mirá por ejemplo, recuerdo mi primer paciente, yo arranqué tomando test, antes de hablarle o algo. Estaba nerviosa, era recién recibida. Y bueno, le dio todo bien; no sabía qué hacer yo, entonces bueno nos pusimos a hablar y jugar; y ahí noto que tenía dificultades fonológicas pero

que sólo aparecían en el Lenguaje espontáneo. Pero bueno lo que quiero decirte es que el diálogo es un instrumento promotor del aprendizaje del Lenguaje pero también es donde se observan las dificultades del Lenguaje ya que Lenguaje no es habla. Además ese diálogo tiene que ser en un espacio de confianza por eso el encuadre terapéutico es importante. Por lo general es en un consultorio o un espacio donde pueda tener privacidad con el chico para que él se sienta seguro y pueda hablar conmigo. Las herramientas promotoras del aprendizaje del Lenguaje son el Diálogo (3 a) y el Juego (3 b y 10), en caso de niños de esta edad que impliquen, obviamente el uso de la Lengua para que vayan ampliando su campo semántico y morfosintáctico porque estos niños, a diferencia de los más grandes, por más que presenten un retardo están en pleno proceso de adquisición de la Lengua y otros dominios culturales. Además es allí, en el diálogo y el juego donde se puede ir corrigiendo y modificando aquello que resulta anormal dentro de la cultura.

Bien. En particular para con NRFL de hasta cinco años de edad ¿Realiza algún tipo de Recomendación a los padres o adultos responsables para promover su aprendizaje del Lenguaje?

Por lo general les cuento que hicimos en el consultorio ese día de manera tal que si quieren seguir jugando en casa lo hagan (4 b). Esos juegos implican siempre el Lenguaje y, de este modo la familia se siente parte y si quiere multiplicar la experiencia ¡bienvenido sea! Además les recomiendo que los lleven a Taller de Teatro, o de Cuentos según cada chico porque los espacios de socialización favorecen la expresión y comprensión (4 d).

Bien. Me decía que el diálogo es una herramienta promotora del aprendizaje del Lenguaje. Aunque resulte quizás redundante quiero preguntarle: ¿Dialoga usted en el ET con los NRFL de hasta cinco años de edad?

Si, Te reitero, el diálogo es el vehículo de tratamiento (5). Desde ahí se hacen todas las intervenciones o correcciones pero no del tipo “está mal, decí así” sino brindando modelos. Si el chico dice “pelota gusta mucho”, uno le responde “¿Cómo? ¿Que la pelota te gusta mucho decís?” como repreguntando de la manera correcta, para intentar que vaya incorporando nuevas palabras y estructuras sintácticas, para que alcance el dominio semántico, sintáctico y fonológico de nuestra cultura.

Bien ¿Considera entonces que *Mucho, Regular o Poco* es el dialogar con estos niños en el ET?

Mucho (6)

También, algo de esto ya dijo pero quiero preguntarle ¿Comparte usted con los NRFL de hasta cinco años de edad la realización de actividades acompañadas de diálogos? ¿Cuáles son esas actividades?

Si (7) con chicos se hacen distintas actividades que están siempre acompañadas de diálogos pero que tienen también la característica de tomar una forma lúdica (8 a y 10) porque el Juego es el hábitat de los chicos y hay mucha literatura sobre ello. Porque la repetición produce agotamiento, frustración y que me odien (Risas). Depende la edad del chico los juegos que se pueden utilizar. Se puede jugar con oraciones...viste el juego de ir agregando palabras memorizando lo que dijo el otro,...uno dice “la” el otro “la casa” y otra vez el primero “la casa es” y así jugando se va adquiriendo toda la complejidad sintáctica del Lenguaje, se ejercita la memoria y todo sin presiones (11 a). Si la dificultad tiene más que ver con la comprensión, también dentro del Juego para que no sea invasivo por ejemplo usamos cuentos simples (8 c) en un comienzo en donde el tenga, por ejemplo, que contármelo y yo me hago la confundida y le hago preguntas. O a veces se puede intervenir apuntando a la reflexión semántica, digo, por ejemplo, por decir una barbaridad, dice pelota en lugar de auto, entonces le preguntas “¿si? ¿Es una pelota eso? Las pelotas ¿qué formas tienen?” ¿Se entiende? siempre jugando

Bien y ¿Considera que *Habitualmente o Rara vez* se producen este tipo de actividades acompañadas de diálogos en el ET con NRFL de hasta cinco años de edad?

Habitualmente (9)

Bueno usted refirió al Juego. Justamente quiero preguntarle si juegan los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET y quisiera saber cuáles son esos juegos que realizan

Eso depende de cada chico con cada uno vas jugando a algo distinto, más allá que, obvio, uno suele tener algunos juegos en el consultorio. Pero por ejemplo tengo una nena muy chiquita de tres años que tiene un Trastorno Fonológico y bueno, a ella le gustan los animales entonces jugamos a hacer sonidos de animales y así vamos

practicando cada fonema. O a veces hacemos trabalenguas y muchas dramatizaciones uso con los mas chiquitos que tienen dificultades en la expresión y comprensión; digo “estamos en la verdulería” “estamos en la playa” (12) para ampliar lo que es vocabulario, estructuras morfosintácticas o lo que sea (11 a). Que se yo, uso pelotas que nos tiramos para cambiar de turno en ciertos juegos. Uso todo lo que me sirva para que el chico sienta el tratamiento lo menos invasivo posible.

Bien en las dramatizaciones que menciona como el “estamos en la verdulería” ¿se crean diálogos en los que usted intervenga?

Si ese es el juego y la intención, que, a través del diálogo vaya incorporando vocabulario o estructuras morfosintácticas según el caso (12 y 15).

¿Considera que participa *Siempre, Habitualmente, Rara Vez* en dichos diálogos?

Siempre (16)

Bien. E hizo mención a otros juegos de tipo no dramático. Quisiera saber si en esos otros juegos interviene usted mediante diálogos

Si, como te contaba antes; la intervención nuestra con estos chicos es siempre a partir de la pregunta y la repregunta (13)

¿Considera, entonces que *Siempre, Habitualmente, Rara Vez* se produce su intervención dialógica en los Juegos no dramáticos montados en el ET?

Siempre (14)

Bueno. Hemos terminado. Gracias

Entrevista a ART de NRFL n° 4

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente ¿Está de acuerdo?

Si

Para comenzar me gustaría me dijera si considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño y por qué

Si (1) yo creo que si porque todos tenemos las mismas posibilidades de alcanzar el mismo dominio del Lenguaje al nacer. Que haya personas que tengan dificultades para alcanzarlo no quiere decir que no lo puedan alcanzar. Por otra parte esto no quita que haya elementos o cuestiones que limitan esa adquisición, pero al nacer las posibilidades son iguales para todos o por lo menos creo yo que con chicos hay que pensar así

Bien, pero ¿por qué resulta relevante el correcto dominio de la Lengua Local?

Porque eso multiplica las posibilidades del chico. Le va a posibilitar fundamentalmente el acceso a la escolaridad y, atravesar la escolaridad (2 b), le posibilitará insertarse de distintas maneras en la sociedad. Además de ser el Lenguaje la vía de comunicación por excelencia (2 a).

Bien ¿Atiende de usted niños con Retardos Funcionales en la Adquisición del Lenguaje o, según el DSM IV-TR niños con “Trastornos del Lenguaje (expresivo - comprensivo) de Tipo Evolutivo”, de hasta cinco años de edad?

Si

Y ¿Por qué considera pertinente dicha atención?

Porque sino, estos niños van a tener un desarrollo del Lenguaje y de las posibilidades de Aprendizaje más limitada que un chico normal. O sea, tratamos de organizar el

Lenguaje para que después, desde ahí, pueda adquirir la lectoescritura y consecuentes aprendizajes. Cuando los chicos no son atendidos a temprana edad llegan luego derivados de la Escuela porque tienen dificultades para leer o escribir, pero el problema está en que no se terminó de organizar el Lenguaje. Ese es el caso de los chicos cuyos padres vos estás entrevistando también y constituyen la mayoría de los casos. Cuando vienen los padres solos a consultar, sin derivación de la escuela, es porque el nene no habla y entonces consultaron con el Pediatra que los manda con nosotros. Pero cuando el nene habla con dificultades, por lo general, avanza hasta la escuela y ahí consultan porque se lo indica la maestra

En particular con NRFL de hasta cinco años de edad ¿Qué instrumentos, actividades o recursos utiliza o pone a su disposición, en el Espacio Terapéutico, para promover el Aprendizaje del Lenguaje?

De todo, Juegos (3 b y 10), la Lectura de Cuentos (3 c) y todo lo que permita construir un diálogo (3 a) que puede ser otra actividad en si. Lo que más me ayuda es el Juego no reglado y la participación mutua. Desde ahí los evalúo e intervengo. Con los chicos muy chiquitos con lo verbal únicamente a mí me cuesta; las láminas también son tediosas. Con los más chiquitos utilizo Juegos más libres con objetos concretos; juego mucho a la granja por ejemplo. Después quizás también dibujando, pintando y cosas que lo incentivan. En el tratamiento los recursos a utilizar son diferentes. De acuerdo a la edad uno trabaja sobre cosas diferentes.

En particular con NRFL de hasta cinco años de edad

Con los chiquitos muchos juegos espontáneos de dramatizaciones (12). Y por lo general se avanza desde los significados a lo fonológico progresivamente. Pero depende de cada chico y dónde este centrada su dificultad, de donde vamos a hacer hincapié. Por ejemplo, en un chico con mayores dificultades en la comprensión trabajaremos más en el Juego sobre lo nominativo, semejanzas y diferencias, características del objeto, cualidades, etc. Si tiene dificultades mayormente en lo morfo-sintáctico, después de pasar por el significado de la palabra, iremos a como ubicar esa palabra dentro de un sintagma (11 a). Todo a través del juego obvio, para que no sea tedioso. Y, por último, más cerca de los seis años se trata lo fonológico pero también jugando, que se yo; para trabajar sobre el fonema “R” que es uno de los últimos buscaremos animales con “R”. Quizás en el plano fonológico es donde más se puede usar la repetición o Ejercicio

estereotipado, pero en los niveles anteriores no, es más bien un juego dialógico tendiente a dominar comprensiva y expresivamente el mundo lingüístico.

Bien. En particular para con NRFL de hasta cinco años de edad ¿Realiza algún tipo de Recomendación a los padres o adultos responsables para promover su aprendizaje del Lenguaje?

Yo simplemente les propongo que jueguen (4 b) y hablen (4 a) con los chicos.

Quiero hacerle ahora unas preguntas en relación al Tratamiento propiamente dicho

¿Dialoga usted con los NRFL, en particular con aquellos, de hasta cinco años de edad en el ET?

Con el Diálogo trabajas todo (5). Es desde ahí que le vas preguntado y haciendo pensar al niño. Es ahí también donde se apunta, a que el chico pueda mantener un Diálogo fluido con otro sin dificultades en la comprensión y elocución espontánea.

¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* es el dialogar con estos niños en el ET?

Mucho (6). En el diálogo uno brinda un modelo de cómo usar la Lengua. Desde el diálogo se interviene sobre la dificultad. Pero no sancionándolo ya que hay que trabajar siempre para que el chico no se sienta mal, ni viva el tratamiento con presión, si no es terrible. Las intervenciones toman siempre la forma de diálogo, son más de tipo repregunta correcta de manera de brindarle al niño el correcto modelo de uso de la Lengua.

Además del diálogo propiamente dicho ¿Comparte usted con los NRFL de hasta cinco años de edad la realización otras actividades que sean acompañadas de diálogos? En caso que así sea quisiera saber cuáles.

Si (7), juegos con los niños, se trabaja siempre con actividades lúdicas (8 a y 10)

¿Considera que esos juegos acompañados de diálogos se producen *Habitualmente o Rara vez?*

Habitualmente (9)

Quisiera me cuente cuáles son esos juegos que realiza en el ET con los NRFL de hasta cinco años de edad.

Son muy variados. No se puede planear totalmente qué juegos utilizar. Por ahí vas con una idea, al chico no le gusta y tenés que inventar ahí sobre el momento. En chicos chiquitos, quizás utilizo mucho animalitos; pero lo importante es que le interese al chico. Con cualquier Juego se pueden trabajar semejanzas, diferencias, secuencias, lo que sea (11 a).

¿Realiza usted con los NRFL de hasta cinco años de edad, Juegos en los que se crean Situaciones Dialógicas Pretendidas en Escenarios de Ficción?

Si con chicos de esa edad muchos juegos de ese tipo (12)

¿Y participa usted de los diálogos pretendidos en esos escenarios de juego montados en el ET?

Si (15)

¿Considera que participa *Siempre, Habitualmente, Rara Vez* en dichos diálogos?

Siempre (16). Allí es donde te decía que uno, desde el diálogo espontáneo, va interviniendo preguntando y repreguntando... “Vamos a armar una canasta de comida”, por ejemplo, digo con niños así hasta cinco años que tienen una dificultad en el campo semántico, un retardo afásico digamos; mientras jugamos nombramos los alimentos para que él vaya agrupando las cosas en categorías lingüísticas y si se equivoca uno con preguntas sobre ello induce a que se de cuenta

Bien. ¿Y se realizan otros juegos además de esos juegos donde se crean diálogos en escenarios de ficción?

Si, pero más que nada utilizo esos juegos dramáticos que recién mencionábamos con chicos de esa edad

Bien. ¿E interviene usted en esos otros juegos no dramáticos con NRFL de hasta cinco años de edad? En caso que así sea quisiera saber si considera que *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* se produce esa intervención dialógica

Siempre (13 y 14), las intervenciones son siempre dialógicas no importa el Juego

Bueno. Hemos terminado. Gracias

Entrevista a ART de NRFL nº 5

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente ¿Está de acuerdo?

Si

La primera pregunta es si considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño y por qué

Si (1) porque es brindarle la posibilidad al chico de dominar ese instrumento que es la Lengua, que le garantizará una correcta comunicación dentro de la Sociedad (2 a). Asimismo esto no implica que debemos todos hablar igual porque existe lo que se denomina la singularidad del hablante. Pero en lo semántico, sintáctico y fonológico, debe haber un nivel medio a alcanzar por la mayoría de la población para garantizar la comunicación en la sociedad más allá de la familia que suele decir “pero nosotros le entendemos”. No hay que confundir singularidad y trastorno. La singularidad del hablante es un plus a la Lengua establecida por la comunidad; es cuando se aporta a la Lengua lo personal. Hay Trastorno cuando una persona no logra expresar lo que quiere o no logra comprender lo que el otro expresa, cuando hay un desfasaje entre lo comprendido o expresado y lo que se comunica efectivamente. Hay trastorno cuando hay un déficit en la comunicación. Considero entonces relevante el correcto dominio de la Lengua local para poder sostener la comunicación entre los sujetos de la población, pero respetando siempre la singularidad de cada hablante

Bien ¿Atiende de usted niños con Retardos Funcionales en la Adquisición del Lenguaje o, según el DSM IV-TR niños con “Trastornos del Lenguaje (expresivo - comprensivo) de Tipo Evolutivo”, de hasta cinco años de edad?

Si porque, aunque sean casos donde no hay lesión cerebral evidenciada la terapéutica permite desplegar mejor las potencialidades de cada chico. Y una ayuda negada puede implicar que una persona no alcance el nivel posible de desarrollo lingüístico

Claro ahora quiero preguntarle en relación al Tratamiento propiamente dicho; ¿Dialoga usted con los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET?

Lo uso cuando comienza la sesión para generar un espacio cómodo: ¿Qué hiciste el fin de semana? Y esas cosas. Le dedico un ratito al Diálogo por el Diálogo. Y después lo uso en el tratamiento como instrumento de terapia para intervenir (5).

¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* es su dialogar con estos niños en el ET?

Mucho (6)

Algo ya mencionó pero quiero preguntarle concretamente; además de diálogo por el diálogo como dijo, qué actividades acompañadas de diálogos comparte con los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET

No, eso. Lo que ya te dije. Juegos (7, 8 a y 10) y Ejercicios Ortofónicos (7 y 8 b) en los casos de retardos más de tipo anártrico

Y considera que *Habitualmente o Rara vez* comparte esas actividades

Habitualmente (9)

Usted refirió antes a juegos realizados. Quisiera que me cuente cuáles son esos juegos que realizan los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET

Si primero quiero aclararte que utilizo el Juego pero no juego por jugar, siempre tengo un objetivo que organiza el Juego. Si tengo que ampliar vocabulario busco Juego con eso. Si tengo que trabajar semejanzas diferencias busco Juegos con eso o hablamos de ello en relación a lo que jugamos. Digo, trabajamos orden numérico, entonces contamos los animales, vemos qué animal tiene dos patas, cuál cuatro y cuál ninguna (11 a). Y así con las distintas cuestiones que me proponga trabajar, le buscamos la vuelta con el Juego.

E ¿Interviene usted en los Juegos?

Si (13), claro

¿Considera que interviene *Siempre, Habitualmente, Rara Vez* en los Juegos montados en el ET?

Siempre (14)

Y ¿Realiza usted con los NRFL de hasta cinco años de edad, Juegos en los que se crean Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción?

Si es común (12)

E ¿Interviene usted en esos Juegos? Y en caso que así sea ¿Considera que interviene *Siempre, Habitualmente o Rara Vez?*

Siempre (15 y 16). Nosotras usamos el Juego para intervenir; y en esos juegos más aún

En particular con NRFL de hasta cinco años de edad ¿Qué instrumentos, actividades o recursos utiliza o pone a su disposición, en el Espacio Terapéutico, para promover el Aprendizaje del Lenguaje?

Bueno depende de la edad. Si son chicos muy chicos trabajo con objetos concretos para armar juegos (3 b) y básicamente con lenguaje oral (3 a) para ampliar su dominio lingüístico. Trabajo mucho con la percepción, la sensopercepción que sirven de estímulo a la terapia. Y en la medida que son más grandes trabajo más con dibujos y Juego más reglados y, una vez que alcanzaron la lectoescritura, con ejercicios escritos que hay muchos.

En particular con NRFL de hasta cinco años de edad

Por lo general la lectoescritura se alcanza en la EPO. Con chicos más chicos se utilizan más que nada juegos (3 b), que a veces son los mismos con todos pero uno hace hincapié en aquel área del Lenguaje que se haya más desfasada. Si tiene dificultades en la organización semántica, trabajaremos más que nada juegos que impliquen la discriminación, las diferencias y las semejanzas; si el problema está en aspectos más sintácticos haremos juegos de armar oraciones, y así según cada uno. También con retardos más de tipo anártrico o fonológicos se usan ejercicios de repetición de tipo práxicos (3 d).

Bien. En particular para con NRFL de hasta cinco años de edad ¿Realiza algún tipo de Recomendación a los padres o adultos responsables para promover su aprendizaje del Lenguaje?

Les cuento qué hicimos para que sientan parte del trabajo. Les recomiendo que estén más con el niño, que dialoguen con ellos de lo que hicieron acá conmigo, que vallan al cine y dialoguen de la película, que lo introduzcan en la lectura (4 c) y dialoguen sobre el cuento. Lo importante en niños no escolarizados de hasta cinco años es el Lenguaje Oral (4 a). También les propongo que generen espacios en los que el niño interactúe con otros chicos ya sea llevándolo a la plaza o mandándolos al Jardín (4 d) porque esos espacios son enriquecedores del Lenguaje. Les sugiero que presten atención y traten de involucrarse en lo que juegan sus hijos (4 b) para enriquecer esos juegos con Lenguaje; no importa tanto que juego puesto que la participación en si ya implica diálogo. Y, si es necesario, propongo una derivación a otro profesional.

Bueno. Hemos terminado. Gracias

Entrevista a ART de NRFL n° 6

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente ¿Está de acuerdo?

Si

Empiezo por preguntarle si considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño y por qué

Cada persona se cría en un contexto determinado, inmerso en una realidad histórica y cultural particular por lo que en una comunidad dada en un tiempo y espacio determinado te diría que si (1) porque la comunicación correcta de dicha comunidad (2 a) está posibilitada por el correcto dominio de la Lengua. Por ello es que todos deberían alcanzar o manejar un mismo campo semántico, una misma organización morfosintáctica y un sistema fonológico común, de manera tal de poder comunicarse. De hecho eso es lo que estudiamos nosotros los Fonoaudiólogos; el desarrollo del Lenguaje y las características del Lenguaje de nuestra comunidad, de manera de poder ayudar a los sujetos a desarrollarlo o recuperarlo según el caso. Además, no dominar correctamente la Lengua acarrea dificultades para relacionarse, lo cual hará que la persona se sienta muy mal e implica dificultades también en el aprendizaje formal (2 b), ya que la Lengua es la herramienta de comunicación de un sistema cultural más amplio que implica el tránsito por distintas instituciones y aprendizajes específicos que requieren de su correcto dominio

Bien ¿Atiende de usted niños con Retardos Funcionales en la Adquisición del Lenguaje o, según el DSM IV-TR niños con “Trastornos del Lenguaje (expresivo - comprensivo) de Tipo Evolutivo”, de hasta cinco años de edad?

Si

Pasemos ahora a algunas preguntas concretas en relación al tratamiento propiamente dicho ¿Dialoga usted con los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET?

Si (5) porque lo que falta a estos niños es lo que promueve el desarrollo del Lenguaje, el Diálogo (3 a). Y hay que entender que no hay únicamente Diálogo cuando el otro responde con palabras. Si se llena de Lenguaje al niño en algún momento él nos responderá usándolo.

Y ¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* es el dialogar con estos niños en el ET?

Mucho (6)

Bien quiero preguntarle ahora en caso que así fuera, qué actividades comparte con los NRFL de hasta cinco años de edad en ET que son acompañadas de diálogos, más allá del diálogo como actividad en si misma de la que ya hablamos.

Con niños de esa edad juegos (7, 8 a y 10) principalmente, dibujos y algo de ejercicio ortofónico (8 b) más sobre los cinco años

Y esas actividades ¿Considera que se producen *Habitualmente o Rara vez*?

Habitualmente (9). El Juego es un elemento central en el trabajo con chicos. Si, si no es imposible. El juego es el motor del trabajo. Es lo que motiva al chico

¿Cuáles juegos utiliza en el tratamiento con NRFL de hasta cinco años de edad?

Hay que buscar un juego que a él lo motive para trabajar. Y eso varía de chico en chico. A veces te armaste una actividad, viene el chico, no le interesa y tenés que montar algo en el momento. Si vos tenés en claro qué trabajar solo es cuestión de encontrarle la vuelta con el Juego que le gusta; que puede ser desde “la granja” a las Damas.

E ¿Interviene usted en los Juegos? Si es así ¿Considera que interviene *Siempre, Habitualmente, Rara Vez* en los Juegos montados en el ET?

Siempre (13 y 14). Nunca se juega por jugar. Uno tiene un objetivo clínico en ese Juego, ya sea organizar en campo semántico, la organización morfosintáctica o lo que sea (11 a). A veces, solo a veces como de cierre de la sesión uno puede dejar al niño jugar solo o dibujar algo solo que le gusta a modo de distensión pero luego de haber hecho las intervenciones consideradas necesarias.

Bien quisiera saber si realiza usted, dentro del ET, con los NRFL de hasta cinco años de edad, en particular Juegos en los que se crean Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción; si interviene en los mismos y, en caso que así sea si considera que *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* se produce dicha intervención

Bien, intervenir, se interviene siempre (12, 15 y 16) porque los juegos son armados para intervenir. Y respecto al juego; si, con chicos que no están alfabetizados aun, se trabaja mucho con este tipo de juego y más con niños que padecen trastornos de la comunicación porque son muy útiles para ampliar el campo semántico y sintáctico sin presiones. Además a los chicos les gusta jugar a ser grande entonces es la oportunidad ese juego. Algunos son clásicos supermercado, escuela, para jugar al docente y alumno o empleado cliente; pero también pasa con los chicos de esta edad que les gusta jugar a hacer lo que hacen los padres y ahí uno le busca la vuelta para jugar con ese quehacer familiar que además mejorará la comunicación con el mismo.

En particular con NRFL de hasta cinco años de edad ¿Qué instrumentos, actividades o recursos utiliza o pone a su disposición, en el Espacio Terapéutico, para promover el Aprendizaje del Lenguaje?

Depende de cada caso. Lo principal es que transite por las etapas esperadas hasta llegar al nivel en que debería estar. Todo esto tiene que ver con llenarlo de Lenguaje. Llenar de Lenguaje al chico (3 a), solo eso, provocará el desarrollo del Lenguaje. A estos nenes les falta Lenguaje por eso una actividad tan importante es el Juego que implique usar la Lengua (3 b), por eso es tan importante el diálogo. Yo les digo a los padres también que les hablen (4 a), que no piensen que no entiende, por más chiquito que sea, que contextualicen las actividades del niño. Es decir, a ver, agarra supónete el teléfono el nene, e imagínate que no habla todavía, que le digan igual: “¿ah, querés hablar por teléfono? ¿Con quién querés hablar?”. Esas cosas simples promueven el desarrollo del Lenguaje. Igual no es que únicamente trabajo con Lenguaje y no utilizo ejercicios ortofónicos. Hay veces que es necesario marcarles donde poner la lengua, por ejemplo, y quizás darle un ejercicio para que se den cuenta de ello (3 d).

Recién mencionó una ¿Realiza algún otro tipo de Recomendación a los padres o adultos responsables de los NRFL para promover su aprendizaje del Lenguaje?

Eso que te decía que le hablen (4 a), que no den por sentado las cosas. Que dialoguen. Que los lleven al club, al jardín (4 d), a lugares donde puedan jugar con otros chicos y hablar con otra gente porque todo eso es estímulo para el Lenguaje.

Bueno. Esas eran todas las preguntas. Gracias.

Entrevista a ART de NRFL n° 7

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente ¿Está de acuerdo?

Si

Bien. ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño?

Si (1)

¿Por qué?

Porque es la vía de comunicación en una comunidad (2 a). La Lengua es una convención necesaria de los que convivimos en un lugar determinado y su dominio crea las mejores condiciones para que puedan realizarse importantes aprendizajes como ser la lectoescritura (2 b). El Lenguaje es una de las Funciones Cerebrales Superiores cuyo aprendizaje posibilita un correcto dominio de la Lengua que deriva en una mejor comunicación y genera una plataforma para poder atravesar otros aprendizajes escolares. Esto no significa que no haya variaciones en el dominio lingüístico entre sujetos ya que lo semántico está muy relacionado con la vivencia particular de cada uno, con la historia de cada uno, con la experiencia de cada uno. Por eso se habla de polisignificación de las palabras. Por ejemplo, si hay una persona que tiene dificultades en la abstracción, sus significaciones estarán más que nada ligadas siempre a lo concreto; entonces si le decís “banco” lo más probable es que lo asocie al banco donde uno se sienta y no a la institución donde va a pagar los impuestos. Respecto a lo sintáctico, lo mismo, existe una convención por usos y costumbres de los que compartimos un lugar determinado en cuanto a ello. Y en lo fonológico, también. Por ello es importante estar atento a la convención y no patologizar cosas que forman parte de la singularidad de una cultura. Digo, si viene un correntino acá, no va a pronunciar la “R” como nosotros y no hay porqué corregirlo. Así que mi respuesta es que si, que es importante alcanzar el

correcto dominio de la Lengua local pero no perdiendo de vista que ese “correcto dominio” está circunscripto siempre a tiempo y espacio por lo que va sufriendo modificaciones, siendo las más evidentes en un período corto de tiempo aquellas que se dan en lo semántico. Por ejemplo hace poco más de una década incorporamos la palabra “mouse” para la computadora. Los cambios sintácticos son más difíciles de ver. Por todo esto es que en Fonoaudiología es siempre muy importante tener en consideración el entorno de la persona para diferenciar singularidad de trastorno. Acá en Rosario, si uno habla como correntino, podría tener una dificultad pero los correntinos no tienen nada que tratar porque el código fonológico de ellos es distinto al nuestro.

Bien ¿Atiende de usted niños con Retardos Funcionales en la Adquisición del Lenguaje o, según el DSM IV-TR niños con “Trastornos del Lenguaje (expresivo - comprensivo) de Tipo Evolutivo”, de hasta cinco años de edad?

Si, aunque lo más habitual es que los niños con retardos lleguen al consultorio a los o seis años derivados por la Maestra de la Escuela, porque antes los padres no suelen darse cuenta y los que dicen haberlo hecho, no es que lo notaron a nivel lenguaje, sino a nivel habla; cuando estos chicos tienen en realidad problemas en la estructuración del Lenguaje pero ellos, los que notaron algo te dicen: “si habla mal, no le sale la “R””. La “R” es lo que convoca muchas veces a la Fonoaudióloga. Pero bueno lo que te decía es que las consultas por NRFL antes de los cinco años son menos frecuentes y son porque los padres compararon el hablar de su hijo con otros niños de la misma edad o porque los deriva el pediatra. Sea como fuere cuanto antes lleguen al consultorio mejor ya que de no tratarlos a tiempo su dificultad puede plafonarse, es decir puede quedar siempre desfasado y no va a poder aprender lo que sus compañeros y con consecuencias obvio, sobre su desenvolvimiento en la sociedad.

Bien. En relación al Tratamiento propiamente dicho quiero preguntarle ahora: ¿Dialoga usted con los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET?

Si (5), el Diálogo es la base. El Diálogo es lo que permite avanzar en la estructuración del Lenguaje (3 a), desde el Diálogo le vas brindando el modelo, el andamio para que el chico pueda construir.

¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* es el dialogar con estos niños en el ET?

Mucho (6). El Diálogo es el vehículo para brindar el modelo correcto de uso de la Lengua

Bien. Y además del diálogo per se, en el ET, con los NRFL de hasta cinco años de edad comparte usted la realización de otras actividades acompañadas de diálogos. En caso que así sea, quisiera saber cuáles

Yo me apoyo mucho en lo que son los Dispositivos Básicos para el Aprendizaje, motivación, atención, memoria. Lo más importante para mí es tener una buena motivación por parte del paciente, ya que eso te asegura que lo que hagas tendrá su frutos, a veces te súper armás algo y al chico ni le cuadró ¡y bueno!; a veces viene con una figurita y armás algo entorno a eso. Al chico le tiene que interesar el objeto con el que trabajás. Lo que quiero decir es que se realizan distintas actividades pero estas no están prefijadas sino que devienen en función del interés de los chicos que varía según la edad y otras variables. Lo importante es tener un objetivo claro sobre a dónde apuntar con esas actividades que se desarrollan.

En particular con NRFL de hasta cinco años de edad

Lo que más uso con chicos chiquitos es el Juego (7, 8 a y 10); no el Juego por jugar sino siempre con un objetivo y, apenas me es posible me valgo de la lectoescritura porque, a veces, “a las palabras se las lleva el viento”, y, ver en la hoja, hace que ellos puedan tener mayor conciencia de sus dificultades y eso sirve porque pueden hacer una lectura de lo que hicieron e ir provocando poco a poco una autocorrección. Muchas veces ni se dan cuenta pero bueno, nuestro trabajo tiene que ver con ayudar a que se den cuenta. Igualmente, que el niño no domine la lectoescritura no implica que no se trabaje con la narración y el relato que son actividades útiles para las problemáticas en el campo de la comprensión y la expresión más en la franja etárea que me planteas (8 c). Entonces a partir de una historia un cuento que le interesa al chico, ya sea porque vio una película, le leí un cuento o se enganchó con los gráficos se montan relatos y re-relatos para estimular memoria, atención, y aprendizaje del Lenguaje

Bien. ¿Considera que *Habitualmente o Rara vez* comparte con NRFL de hasta cinco años esas actividades?

Habitualmente (9)

Ahora que menciona los Juegos. Quisiera saber qué Juegos utiliza en el ET también con NRFL de hasta cinco años de edad

Qué juego, depende de cada chico. En esta profesión no puedes ejercer si no sos creativo (Risas). Algunos juegos ya vienen y otros te los inventas vos en función del objetivo terapéutico. El Juego permite no enfrentar al chico directamente con la dificultad y que la tarea sea estimulante. Con el Juego algo tedioso como armar palabras lo practicás con la “Escoba de Sílabas” que es como jugar a la “Escoba de 15” pero las cartas, en lugar de tener números, tienen sílabas y vamos formando palabras; si levantas todas hiciste una escoba; igual a la Escoba de 15 pero con sílabas. Para el nene es más estimulador y quizás ni se dé cuenta que está formando palabras, cosa que si pasaría si lo sentás a escribir palabras repetidas, cosa que, además generaría rechazo porque lo enfrentas directamente a su dificultad .

¿Algún otro Juego que realice en el ET con NRFL de hasta cinco años de edad?

Está el “Bucanero” que trabajás con distintas categorías con la que el chico tiene que agrupar objetos; por ejemplo la categoría herramientas y viene para chicos chiquitos con dibujos y después para más grandes palabras y letras (11 a). Entonces tenés que armar tres palabras que sean herramientas y el que arma primero gana. Entonces el chico está trabajando mediante el juego análisis y síntesis, selección y discriminación y combinación, todas Funciones Superiores que estimulás su desarrollo jugando. (Risas) Por eso a veces los padres les queda “el nene juega con la Fono”, porque claro el nene les cuenta que jugamos entonces a veces hay que explicarles a los padres que esto tiene un sentido.

E ¿Interviene usted en los distintos Juegos que realiza con NRFL de hasta cinco años de edad en el ET?

Si (13) por supuesto.

¿Considera que interviene *Siempre, Habitualmente, Rara Vez* en los Juegos montados en el ET?

Siempre (14). No se puede trabajar si no

Y ¿Realiza usted con los NRFL de hasta cinco años de edad, Juegos en los que se crean Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción?

Si son juegos típicos de esa edad y hay mucha bibliografía sobre ello (12). Los usamos porque garantiza la motivación del niño en el ET, lo cual mejora las condiciones para el aprendizaje y la consolidación de estereotipos lingüísticos. Pero siempre articulándolo con nuestros objetivos no serán las mismas intervenciones que se harán en estos juegos en un Retardo Anártricos que en un Retardo Afásico ya que a sabiendas de que son difíciles los cuadros puros siempre, en función del momento del tratamiento uno interviene sobre la actividad analítico sintética de uno u otro analizador. Es decir; jugando a “los mandados” con un niño haré hincapié en la discriminación de productos y con otro niño en el modo de realizar los pedidos si la dificultad está en la organización morfosintáctica (11 a). ¿Se entiende?

Si. Ahora que menciona su intervención quisiera me diga si considera que *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* interviene en dichos juegos.

Siempre (15 y 16)

En particular con NRFL de hasta cinco años de edad ¿Qué instrumentos, actividades o recursos utiliza o pone a su disposición, en el Espacio Terapéutico, para promover el Aprendizaje del Lenguaje?

Utilizo básicamente Juegos que promueven, implican directamente el uso de las FCS (3 b). En el caso del Lenguaje, juegos que promuevan la actividad dialógica porque como te dije antes, es en el diálogo donde se brinda el modelo (3 a). Uso también la presentación y producción narrativa; leemos cuentos (3 c), inventamos historias, posibles finales. No descarto lo ortofónico, pero en el trabajo con Lenguaje lo central pasa por otro lado. Utilizo distintos Juegos que sirven a la estructuración y organización semántica y sintáctica del Lenguaje

En particular para con NRFL de hasta cinco años de edad ¿Realiza algún tipo de Recomendación a los padres o adultos responsables para promover su aprendizaje del Lenguaje?

Si, una indicación tiene que ver con qué tipo de juegos elegir regalarles. Muchas veces los padres te preguntan, “¿qué le puedo regalar?”. Bueno si lo querés ayudar y le querés regalar algo, no le des el Ludo, cómprale el Bucanero, el Chin Chon de palabras, la Escoba de Sílabas, juegos que los van a ayudar más, que implican la puesta en práctica de análisis y síntesis, que pueden jugar con los padres, divertirse y promover el

desarrollo del Lenguaje y otras FCS (4 b). La apuesta es a que dialoguen con los niños por esto que te decía de brindarles modelos, y es una recomendación también esa, dialoguen más (4 a), pero si le decís únicamente que dialoguen, a veces no se le les ocurre cómo cuándo y se vuelve una presión, entonces recomendando juegos o lecturas (4 c) ya tienen de qué hablar y se quedan tranquilos de que cumplen con lo que le dice “la doctora”. También en este mismo sentido uno cuando se trata de nenes chiquitos con retardos, uno recomienda que, si aún no lo ha hecho, que ingrese el niño a la escolaridad (4 d) puesto que abre al niño otro mundo donde se encontrará con otros con quienes jugar y hablar.

Hemos concluido. Muchas Gracias

Entrevista a ART de NRFL n° 8

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente ¿Está de acuerdo?

Si

Bueno primero quisiera preguntarle si considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño y por qué

Si (1) porque la Lengua es la vía de comunicación por excelencia en una comunidad (2 a). Porque somos seres sociales y la posibilidad de vínculo está en relación al Lenguaje. Además porque el correcto aprendizaje del Lenguaje y su consecuente dominio de la Lengua posibilita toda otra serie de aprendizajes (2 b)

Bien ¿Atiende de usted niños con Retardos Funcionales en la Adquisición del Lenguaje o, según el DSM IV-TR niños con “Trastornos del Lenguaje (expresivo - comprensivo) de Tipo Evolutivo”, de hasta cinco años de edad?

Si, justamente porque alrededor de los cinco años se espera que esté integrado el Lenguaje en sus tres aspectos: semántico, fonológico y sintáctico. A los seis se comienza la Escuela Primaria y el aprendizaje formal de la lectoescritura. De no estar lo suficientemente integrado el Lenguaje a esa edad, el niño tendrá serias dificultades para emprender otros aprendizajes. Lamentablemente muchas veces los chicos arriban a consulta pasados los cinco años derivados de la escuela por la Maestra que nota dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Incluso no todos los docentes recomiendan una consulta en primer grado y muchos niños vienen por recomendación de la Maestra de segundo, tercero o más, porque la Maestras anteriores notaron la dificultad pero pensaron que era distraído o se mandaba la parte. Esto hace que un caso que originariamente era leve se complique por ser atendido muy a destiempo, lo que implica que la dificultad se arraigó más.

En particular con NRFL de hasta cinco años de edad ¿Qué instrumentos, actividades o recursos utiliza o pone a su disposición, en el Espacio Terapéutico, para promover el Aprendizaje del Lenguaje?

Lo instrumental tiene que ver con el diagnóstico pero nosotros trabajamos siempre con tres elementos básicos: Diálogo (3 a y 5), Narración (3 c) y Juego (3 b y 10); los cuales varían según el momento evolutivo en que se halle el niño y la singularidad de cada uno, la dificultad particular de cada niño; pero esos tres instrumentos son centrales. En mi Profesión hay distintos modos de entender el Desarrollo de Lenguaje o, quizás sea mejor decir, la terapéutica. Yo en mi formación me incliné más por las Teorías de Desarrollo del Lenguaje de Vygotski, Bruner. Yo entiendo que hay una clara, y muy importante diferencia, entre lo que es Lenguaje y lo que es Habla. Yo te estoy respondiendo acerca del tratamiento de Trastornos del Lenguaje que, desde mi perspectiva nada tienen que ver con lo articulatorio y las dificultades en el Habla que, de existir en estos casos, son más bien una consecuencia de la dificultad en el desarrollo del Lenguaje. Por tal motivo elijo trabajar así, mediante el Diálogo reflexivo, el Juego y la Narración, y no con ejercicios ortofónicos, los cuales entiendo como instrumentos útiles para otros Trastornos. Yo veo con asombro, hoy, como muchos Fonoaudiólogos, principalmente los más jóvenes trabajan tanto ortofónicamente trastornos que no son articulatorios y muchas veces ni siquiera fonológicos. Creo que tiene que ver con sentir la necesidad de responder prontamente a la demanda de los padres de que el chico “hable bien”, no atendiendo a la cuestión real, desatendiendo que ese problema del habla es resultante del Lenguaje y retrasando o dificultando la resolución real del problema. Así también a la hora de utilizar esos recursos e instrumentos, aunque siempre la terapia está centrada en el plano semántico, en lo comprensivo-cognitivo, es fundamental conocer la ontogenia para definir por ejemplo, el tipo de cuento que se le presentará al niño, las actividades a realizar con dicha narración y el tipo de juego que se montará en el ET. Además la única manera de saber si hay un trastorno, de saber si cierto fenómeno es propio de un período evolutivo o sintomático, es conociendo de principio a fin la ontogenia. Por ejemplo, un ejemplo muy concreto; hay un período entre los dos y tres años que el chico tartamudea, y por tal no se puede o incluso sería contraproducente tomar eso como trastorno e ingresar al niño en un tratamiento pero ese ya es otro tema...

¿A qué se refiere puntualmente cuando habla de narración?

Cuando hablo de narración me refiero a la presentación narrativa a partir de cuentos de manera de ampliar el campo lingüístico del niño (3 c), de manera de promover diálogos reflexivos en relación al Lenguaje. Pero también me refiero a la producción narrativa del niño a partir de la actividad dialógica. Pedirle al niño que relate que hizo el fin de semana es pedirle que narre y sobre dicha narración intervendremos, amplificando el dominio lingüístico y repreguntando para brindar el modelo correcto.

Bien. Y a partir de esta modalidad de trabajo a la que refiere, realiza algún tipo de recomendación a los padres o adultos responsables de los NRFL de hasta cinco años de edad para promover su aprendizaje del Lenguaje

Bueno, exceptuando algunos casos que ahora te voy a mencionar, yo les recomiendo que dialoguen con los hijos sobre lo que hicieron; que si van al cine, comenten la película, que se interesen por lo que le gusta al chico y hablen de ello (4 a), que le lean cuentitos que le gusten (4 c). También recomiendo jugar con los niños pero no juegos específicos porque quizás al niño no le gusta tal o cual juego pero si les indico como intervenir en los juegos que si le interesan de manera de promover su aprendizaje del Lenguaje (4 b). Asimismo hay padres a los cuales les recomiendo no intervenir ni comento nada sobre el quehacer en el consultorio y son aquellos padres que, obsesionados con que el chico mejore, obsesionados con lo que ellos consideran es el problema del chico, multiplican los ejercicios a los chicos y si la maestra le da dos cuentas de tarea y ellos les dan diez más por ejemplo, agotándolos mentalmente. A esos padres, si yo les digo hoy hicimos esto, ellos intentarían hacer lo mismo cien veces hasta mi próximo encuentro con el niño, entonces a esos padres es mejor decirle que no hagan nada para que no saturen al chico con Psicopedagogos, Psicólogos, Maestra Particular y vaya a saber que más. Es decir que hago recomendaciones cuando me parece que resulta útil.

Bien. Ahora en relación al tratamiento propiamente dicho. Usted hizo mención a que trabaja mediante el diálogo con los NRFL, y en particular con aquellos de hasta cinco años de edad. ¿Quisiera saber si considera que *Mucho, Regular o Poco* es el dialogar con estos niños en el ET

Mucho (5 y 6) y con el objetivo; no de que aprenda tal o cual tema sobre el que hablamos porque para eso está la Maestra especial, particular o la Psicopedagoga sino; de que aprenda el Lenguaje a partir de reflexionar con y sobre él. El Lenguaje sirve

para pensar, estructura el pensamiento. Digo esto porque cuando vienen los niños al consultorio muchas veces se dialoga sobre temas que ellos ven en la escuela pero no para que aprendan ese tema sino para que la dificultad en el Lenguaje no resulte una dificultad en el aprendizaje escolar.

Bien. Además del diálogo propiamente dicho ¿Comparte usted con los NRFL, en particular con aquellos de hasta cinco años de edad la realización de otras actividades acompañadas de diálogos?

Siempre diálogo y juego (7, 8 a y 10) Nuestro trabajo tiene que ver con brindar apoyo y hacer pensar al niño a partir de diálogos y juegos acorde a su edad. . En el juego Quien es Quien uno tiene que deducir qué personaje tiene el otro compañero a partir de preguntas y respuestas que implican el agrupamiento por categorías (11 a) “¿es hombre? ¿Tiene accesorios de bijouterie?”; todo eso es Lenguaje. También utilizo el relato de cuentos (7 y 8 c). Lo que no utilizo en absoluto con este tipo de trastorno son ejercicios ortofónicos por considerarlos incluso iatrogénicos ya que atienden el habla cuando el problema es del Lenguaje y le imponen mucha presión al niño.

¿Considera que *Habitualmente o Rara vez* utiliza los juegos como actividad acompañada de diálogos o el relato de cuentos, en el ET con NRFL de hasta cinco años de edad?

Habitualmente (9). Si me dieras la opción siempre te diría siempre. El lenguaje se aprende y se desarrolla en el vínculo activo con otro. Y el juego es la actividad de la infancia por excelencia de modo que no se puede no trabajar con ambos elementos. El vínculo dialógico con el niño está siempre mediatizado por la actividad lúdica en el tratamiento (5 y 10).

Quiere contarme qué juegos realiza con los NRFL de hasta cinco años de edad, además de los que mencionó

A ver, cuando son chiquitos, te digo en los primeros años hay que ayudarse mucho de lo perceptivo, entonces trabajás mucho con animalitos, muñecos, autitos. Y uno va interviniendo haciendo preguntas que los ayude a ir conformando ese Lenguaje, a que amplíen el campo semántico, a que vayan ordenando por categorías (11 a). Después con los más grandes vas avanzando con juegos más reglados para trabajar distintas funciones del Lenguaje. Sirve el Ta-Te-Ti, las Cartas, el Quien es Quien. Cualquier

juego sirve en tanto al chico le interese. Hay que encontrar un juego que al chico le interese y encontrarle la vuelta para trabajar lo que a uno le interesa ya sea la seriación, las semejanzas, las diferencias, la secuenciación, la estructura morfosintáctica (11 a). Después, aunque no entra dentro de la franja etárea por la que me preguntas, cuando el chico alcanza la lectoescritura se abren aún más las posibilidades a otros juegos como el Escrabel, Sopa de letras, Crucigrama; y otros que uno se inventa, por ejemplo: le doy una palabra, “Pato” y le digo: “Hay que formar todas las palabras posibles cambiando solo la letra “T””. Entonces sale: Paso- Paco-Palo-Paro; ¿Para qué? Para que el chico, que por ejemplo tiene una dificultad más de tipo anártrico o fonológico, tome conciencia de la diferencia entre fonemas y de la importancia del lugar que ocupan las letras dentro de las palabras; y lo mismo se puede hacer proponiéndoles que cambien una palabra dentro de una frase para ver como cambia el sentido global de la oración. Estos juegos varían, por supuesto, de acuerdo al momento evolutivo del niño y de su dificultad

¿Considera que interviene *Siempre, Habitualmente, Rara Vez* en los distintos Juegos que realiza con los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET?

Habitualmente. Los juegos son armados con el objetivo de intervenir pero no hay que agotar al niño con intervenciones. Quizás sea mejor decir que participamos siempre e intervenimos habitualmente.

Me refiero a si participa

Ah... entonces siempre (13 y 14)

Bien, quisiera saber si realiza en particular con estos niños Juegos en los que se crean Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción dentro del ET

Si, cuando te refería a los animalitos y a los autitos me refería a ese tipo de juego. Ahí uno simula que es un peatón, pide indicaciones o un vaquero que tiene que hacer quehaceres de campo y esas cosas (12).

Claro y ¿considera que participa *Siempre, Habitualmente o Rara Vez* en este tipo particular de juegos?

Siempre (15 y 16)

Bueno. Gracias por su colaboración. Hemos terminado a entrevista

Entrevista a ART de NRFL n° 9

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente ¿Está de acuerdo?

Si

La primera pregunta es ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño?

Si (1)

¿Por qué?

Porque en dicho dominio se apoyan otros aprendizajes (2 b). El aprendizaje correcto del Lenguaje permite cursar de la mejor manera posible el aprendizaje escolar. Por este motivo es importante la atención temprana en lo que refiere al Lenguaje. Trabajar tempranamente implica darle al niño herramientas para que se pueda desenvolver de la mejor manera con chicos de su edad en la escuela. Si no tratás los Trastornos del Lenguaje tempranamente corrés el riesgo que se instale la patología y luego sea muy difícil o incluso imposible modificarla. Acá en el hospital tenemos un programa de atención temprana y seguimiento de todos los niños con antecedentes de riesgo biológico. Todo niño que nace en este Hospital con alguna dificultad, ya sea en el parto, congénita o genética, se le hace una evaluación al nacer y realiza un seguimiento, que según el caso puede derivar en un tratamiento o no. De esta manera podemos detectar y atender Trastornos del Lenguaje a tiempo de manera que el niño pueda ingresar a la EPO con el dominio lingüístico necesario para transitar su escolaridad sin inconvenientes.

Bien ¿Atiende de usted niños con Retardos Funcionales en la Adquisición del Lenguaje o, según el DSM IV-TR niños con “Trastornos del Lenguaje (expresivo - comprensivo) de Tipo Evolutivo”, de hasta cinco años de edad?

Si; en su mayoría son traídos porque “habla poco o habla mal” dentro de esa edad; eso dicen los padres. Después hay padres que no se dan cuenta y vienen en primer grado cuando la Maestra les dice: “escribe como habla” cuando lo que sucede es que trasfiere a lo escrito las dificultades del Lenguaje no integrado durante los primeros cinco años de vida. Ojalá todos los niños pudieran ser atendidos antes de los cinco años porque estos retardos pueden ser detectados y atendidos desde los dos años de vida cuando el chico entra en la primer etapa lingüística caracterizada por la explosión léxica del Lenguaje al servicio de la comunicación. Cuando llega a los cinco años un chico con un problema de habla, a los cinco meses sale fácil. Ahora, si llega a los cinco años con un Trastorno de Lenguaje es mucho más complicado. Si, en lugar de “bruja” dice “bluja”, lo escribe indistintamente porque, a su vez, lo escucha igual eso es Lenguaje; y es complicado porque ya está escribiendo; los Trastornos del Lenguaje implican una dificultad para organizar las ideas y eso acarrea una gran dificultad en el aprendizaje. Creo que se es muy generoso con el término de “Dislalia”. Yo en todos mis años de trabajo son muy pocas las Dislalias propiamente dichas, así, puramente articulatorias, que he visto. Muchos “Fonos” se confunden incluso. Yo he recibido pacientes que antes que conmigo habían consultado con otros “Fonos” que les dijeron que su hijo tenía una Dislalia y cuando efectúo la evaluación diagnóstica salta un terrible Trastorno Anártrico. En los primeros años de vida lo más importante es la integración del Lenguaje. Cuando algo no sale el Sistema Nervioso compensa y se consolidan los errores que, revertirlos es mucho más difícil una vez instalados. Un niño que se expresa y comprende bien se relaciona mejor. Un niño que decodifica órdenes y comparte reglas con sus compañeros se integra mejor. El Lenguaje está en todo aprendizaje. Se espera que el chico tenga un correcto e inteligible Lenguaje alrededor de los cuatro, cinco años, y se pretende que comience a escribir a los seis en la Educación Formal. Eso no es gratuito, eso contempla un tiempo de maduración y juego para que el niño pueda terminar de integrar el Lenguaje para comenzar la Escuela Primaria. Si a los seis años el chico habla aun mal y eso es porque no integró correctamente el Lenguaje y no porque tiene un problema articulatorio, pierdo dos años, curricularmente pierdo tiempo, tiempo de escuela. Los primeros cinco años son centrales para el desarrollo y el aprendizaje por la Plasticidad Neural. Nosotros apostamos a la Plasticidad Neural. Y un chico atendido a tiempo se recupera y puede transitar una escolaridad normal.

En relación al Tratamiento propiamente dicho quiero preguntarle ahora. ¿Dialoga usted con los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET?

Si, claro (5). Es en el Diálogo, en el Lenguaje espontáneo donde se percibe el dominio real del Lenguaje; porque una cosa es el Lenguaje repetido que es más fácil de reproducir y otra es lo espontáneo. El Diálogo me permite también conocerlos, conocer el campo semántico en que se mueven. En el diálogo establezco un vínculo de confianza y eso es central para trabajar. Y desde el diálogo intervengo, digo, todos los juegos que usamos implican diálogo, es decir Lenguaje y por eso los elegimos (3 a)

¿Considera entonces que *Mucho, Regular o Poco* es el dialogar con estos niños en el ET?

Mucho (6). A mí el niño me interesa. En el Diálogo uno demuestra interés por el otro. Es lo vincular. Es lo afectivo-comunicativo. Yo hablo con ellos porque a mí me importa qué hacen, si juegan al fútbol, si están bien, qué les gusta hacer. Porque uno trabaja desde la motivación del niño y es importante para ello conocerlo. Hay sesiones que son solo diálogo.

Además del diálogo per se ya sea para el diagnóstico o intervención terapéutica ¿Realiza usted, en el ET, con los NRFL de hasta cinco años de edad otras actividades acompañadas de diálogos?

Si (7), y todo es acompañado de diálogos. Pero los recursos y actividades son diversos. Yo trabajo con todo lo que implique análisis y síntesis ya que todas las actividades que hagamos remiten directamente a los Analizadores Centrales del Lenguaje que operan con análisis y síntesis. En esos casos lo primordial es organizar ese Lenguaje y después consolidar lo fonológico. Es importante comenzar con lo comprensivo, aumentar el campo semántico para avanzar hacia la organización sintagmática y finalmente fonológica

Me interesan las actividades realizadas con los NRFL de hasta cinco años de edad.

Con chicos se trabaja siempre a través del Juego (8 a y 10) son juegos diversos que uno inventa en función de los intereses del chico pero que apuntan a un objetivo. Lo mismo sucede con la Lectura, que es otra actividad realizada pero que no es la lectura por la lectura misma, sino como motor de diálogos que sirven para trabajar categorías semánticas, estructuras morfosintácticas e incluso fonemas (8 c)

Bien a continuación le iba a preguntar por los juegos que realiza en el ET con NRFL pero primero quisiera me diga si, esas actividades lúdicas acompañadas de diálogo con las que trabaja, valora que se producen *Habitualmente o Rara vez*
Habitualmente (9). El trabajo con niños toma siempre forma lúdica y siempre es acompañado de diálogos

Bien recién refirió al Juego con los NRFL de hasta cinco años de edad, quisiera saber cuáles son esos juegos que se realizan en el ET.

Depende la edad del niño utilizo distintos juegos. Con nenes chiquitos el material lúdico es más bien objetos concretos: la cocinita, los autitos, soldaditos. Después de más grandes con el acceso a la Lectura y Escritura se abren posibilidades a otros juegos. Lo importante es lo que uno quiere trabajar ya sea: describir, enumerar, establecer analogías, diferencias, secuencias (11 a). No importa tanto qué Juego es, en tanto se pone a jugar la actividad analítico-sintética del analizador. A mi me gusta trabajar con dibujos también. Cuando recién arrancás te llenás el consultorio de juegos; después te vas soltando y vas trabajando más con lo que trae el chico y vas aprendiendo cómo darle una vuelta para que sirva a tu objetivo. Yo a un mismo juego lo puedo usar con objetivos distintos, y a un mismo objetivo lo puedo trabajar con distintos juegos; si lo que necesito no es ese juego sino denominar, asociar, relacionar.

E ¿Interviene usted en los distintos Juegos que realiza con NRFL de hasta cinco años de edad?

Sí, siempre (13)

Justo la otra pregunta era si considera que interviene *Siempre, Habitualmente, Rara Vez* en los Juegos montados en el ET?

(Risas) Me voy adelantando. Siempre, siempre (14). Aunque a veces se destina un tiempo, sobre el final de la sesión al juego libre.

Quisiera saber finalmente si realiza con NRFL de hasta cinco años de edad, en particular Juegos en los que se crean *Díálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción*

Si (12) con esos juegos simples que no requieren inversión tecnológica alguna y que además son los típicos de esa edad se promueve el trabajo de los analizadores del Lenguaje de una manera que es placentera y gozosa para el niño lo que hace que nuestras intervenciones terapéuticas (15) sean vivenciadas como inherentes al juego mismo.

Considera que sus intervenciones en esos juegos se producen *Siempre, Habitualmente o Rara Vez*

Siempre (16)

En particular con estos NRFL de hasta cinco años de edad ¿Qué instrumentos, actividades o recursos utiliza o pone a su disposición, en el Espacio Terapéutico, para promover su Aprendizaje del Lenguaje?

Con los chicos se trabaja con distintos Juegos (3 b) que promueven la actividad analítico sintético de los analizadores del Lenguaje. Yo no trabajo trastornos de la comunicación con métodos ortofónicos, digo esta cosa de mucho espejo, mucha praxia. Yo trabajo mucho desde lo Logopédico. No es que no use a veces algún ejercicio ortofónico, pero para mi es solo un recurso a usar una vez configurado el Lenguaje. La dificultad en la adquisición de un fonema por cuestiones de Lenguaje la trabajo mediante el juego que impliquen dominio propioceptivo, discriminación, análisis y síntesis fonemática. Quiero decir, si el chico viene y dice “cadita” y no “carita” por un problema, no articulatorio sino, del Lenguaje, no lo siento a decir “carita, carita, carita”; jugaremos a qué cosas distintas se forman cambiando la “d”, la “r”. Es otra vez lo que te decía de análisis y síntesis. Es Lenguaje y no habla. Por eso resulta también relevante el trabajo con la narración ya sea de cuentos (3 c) como espontánea porque es ahí donde se integran estructuras lingüísticas, se accede a la polisignificación

Bien Y ¿realiza algún tipo de Recomendación a los padres o adultos responsables de los NRFL para promover su aprendizaje del Lenguaje?

Con estos chicos tan chiquitos, lo que hago es proponerles a los padres que les hablen (4 a), que acompañen con palabras las señas con las que se manejan; porque hay padres que te dicen yo le entiendo, entonces el nene usa señas y ellos responden sin ponerles palabras a esa respuesta; hay papás que no hablan nada, otros que hablan poco. Sucede que el Lenguaje se lo dan los adultos a los niños; entonces uno les explica esto a los

papás: que el Lenguaje de sus hijos se forma a expensa del suyo. También recomiendo la lectura de cuentos y a veces de determinados cuentos en particular (4 c) porque de qué le sirve a un nene que está enriqueciendo su léxico mostrarle o leerle un cuento que en todas las páginas hay un perro que no hace nada... (Risas) Ahora bien, si buscamos un cuento donde el perro va haciendo distintas cosas, lava, corre, juega...ya hay mucho más material para trabajar, lo predicativo, lo sintagmático, lo semántico...Y es más divertido también (risas).

Claro. Bueno ya hemos terminado. Gracias

Entrevista a ART de NRFL n° 10

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente ¿Está de acuerdo?

Si

Bien, comencemos: ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño? Ya sea que si o que no quisiera me diga por qué.

Si (1), desde ya, y es a eso donde apunta el trabajo del Fonoaudiólogo creo. Nuestro trabajo, nuestro objetivo es que cada sujeto alcance el nivel lingüístico acorde a su edad cronológica para que pueda interactuar con personas de su edad. Siempre y cuando, claro está, no haya un déficit orgánico, ya sea motriz, ya sea a nivel cognitivo que pusiera un techo a estos aprendizajes. Una situación así implicaría modificar nuestros objetivos y apuntar a que el sujeto pueda desenvolverse en la vida cotidiana y en otros contextos con ciertas herramientas, con ciertas posibilidades que uno le brinda, pero no esperando y no exigiéndole un nivel lingüístico que quizás la persona, por esa lesión orgánica, no puede alcanzar. Respecto al por qué considero relevante el correcto dominio de la Lengua local te respondo eso mismo, que es porque la Lengua es un medio de comunicación importante que le permite al niño comunicarse y dialogar con sus pares (2 a). Y no solo eso sino también que dicho dominio le permitirá transitar por la Escuela sin dificultades porque es a través de la Lengua como se transmiten los conocimientos (2 b). El Lenguaje se expresa mayormente en la Lengua local y la comunicación se establece principalmente mediante la Lengua. En este sentido yo, como Fonoaudióloga, me entiendo una Terapeuta de la Comunicación y, como tal, me ocupo de brindarle al chico todas las herramientas que pueda para que alcance el nivel comunicativo acorde con su edad. Todo esto tiene que ver con ayudarlo en el correcto dominio de nuestra Lengua para favorecer su comunicación en nuestra sociedad y que, mediante dicha comunicación pueda acceder al dominio de otros conocimientos relevantes en nuestra cultura.

Bien ¿Atiende de usted niños con Retardos Funcionales en la Adquisición del Lenguaje o, según el DSM IV-TR niños con “Trastornos del Lenguaje (expresivo - comprensivo) de Tipo Evolutivo”, de hasta cinco años de edad?

Si. Estos niños, aunque no presenten lesión neural, presentan un déficit en el funcionamiento de los Analizadores Centrales del Lenguaje que son los encargados, justamente de administrar a nivel cerebral la comprensión y expresión lingüística, es decir son los encargados de hacer funcionar el Lenguaje ya sea en el aspecto fonológico-sintáctico o semántico. O sea, digamos, si atiende esos casos porque si bien no hay una lesión, sí hay un déficit a nivel de conexiones neuronales que hace que el niño tenga determinadas manifestaciones, determinados síntomas que a nosotros nos hacen pensar que la dificultad está en determinado analizador. Igualmente esas manifestaciones sintomáticas no son siempre notadas por los padres en esa franja etárea ya que, salvo que sea muy grave y el chico no hable, estos casos llegan derivados de la escuela y con la frase “Pero en casa yo le entiendo”. Lo cierto es que cuanto antes sea detectado el caso mejor para que el déficit en el funcionamiento de los analizadores no derive en la consolidación de estereotipos del Lenguaje anómalos. Cuando un niño con esta problemática, ya sea en el aspecto fonológico-sintáctico o en el aspecto semántico, no es atendido a tiempo tendremos por un lado repercusiones en el aprendizaje escolar, en el aprendizaje de la lectoescritura, y, por otro lado repercusiones a nivel psicosocial ya que tendrá dificultades para integrarse con chicos de su edad y esto lo hará sentir mal. Es muy común, que estos niños tengan un lenguaje ininteligible y, así y todo, lleguen a consulta tarde porque hasta que comenzó el colegio toda la familia decía poder entender y comprender lo que él decía, cosa que suele ser cierto porque obviamente, el niño se ha criado con ellos toda la vida. Pero la cuestión es que no basta con que el niño pueda desenvolverse en el ambiente familiar, ya que cuando llega una edad de cinco o seis años que él empieza a estar en otros contextos, ya sea el escolar o en algún club, y hay niños de su misma edad que no comprenden lo que dice, esto puede generar una inhibición con respecto a su lenguaje, a su discurso o puede que le traiga alguna repercusión a nivel psicológico. Todas estas dificultades si se atienden tempranamente pueden evitarse.

En particular con NRFL de hasta cinco años de edad ¿Qué instrumentos, actividades o recursos utiliza o pone a su disposición, en el Espacio Terapéutico, para promover el Aprendizaje del Lenguaje?

Bueno, de acuerdo a qué Analizador esté afectado o qué área del Lenguaje presenta un retardo madurativo hablamos de Retardo de Patogenia Anártrica, Afásica o Mixta. Cuando hay un Retardo de Tipo Anártrico, en donde el niño no puede poner en palabras lo que quiere, entonces uno apunta a darle la información correcta a los órganos de expresión para que esa información ingrese al cerebro de la manera correcta. Esto se traduce en que le indicamos al niño como va la lengua, los labios. Realizamos una educación propioceptiva ya que la dificultad está en la programación motora, entonces le das el patrón de movimiento correcto al cerebro del niño para que después, con la repetición, él lo logre de manera autónoma (3 d). Luego poco a poco le vas retirando la ayuda hasta que el solo pueda. Con Retardos de Tipo Afásico se usa más el juego (3 b), aunque el juego está presente en todo trabajo con niños porque si no se aburren, no se motivan. Uno siempre tiene que pensar cómo en el juego incorporará estas herramientas. Pero bueno, en niños con Retardos de Tipo Afásico se trabaja mucho más con cuentos, narraciones (3 c), juegos de comprensión, y todo lo que sirva para desarrollar el plano semántico. Igual te vuelvo a decir, no es que con los Retardos Afásicos jugás, lees y con los Anártricos das ejercicios, siempre hay que poner algo del juego. Con los Retardos Anártricos también se usan los cuentos (3 c) que sirven para que en el relato posterior el niño ensaye el armado de frases y juguemos a cambiarle el sentido a una frase modificando el orden; además podés buscar figuras o palabras donde se presenten los fonemas que presenta dificultad y recién frente a la dificultad ir al espejo y trabajar. El niño con Retardo de Tipo Anártrico entiende perfectamente y eso sirve para que se esfuerce con las herramientas que le damos. No digo que repita incansablemente el ejercicio pero en la repetición se consolida el estereotipo, y si el entiende porqué hacemos esos ejercicios y la importancia que tienen, los repetirá solo.

Bien ¿Realiza algún tipo de Recomendación a los padres o adultos responsables de los NRFL para promover su aprendizaje del Lenguaje?

Yo les recomiendo que hablen con los chicos (4 a) para mejorar la comunicación a través de la Lengua. Les planteo que hablen con los chicos y no los agoten corrigiendo. También les doy un cuaderno con los juegos y ejercicios que hicimos durante la sesión del día para que los repitan en casa con la familia (4 b) porque en la repetición se consolidan los estereotipos.

**Bien, quiero preguntarle ahora en relación al tratamiento propiamente dicho:
¿Dialoga usted con los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET?**

Para nosotros los Fonoaudiólogos el Diálogo es importantísimo porque es la comunicación misma y nosotros somos Terapistas de la Comunicación (5). Todo nuestro trabajo apunta posibilitar o mejorar la comunicación a través del Lenguaje. En el Diálogo es donde se ve la consolidación o no del Lenguaje. Mirá, ahora trabajo con una nena que tiene una mamá muy responsable que pidió ella el cuadernito para hacerla practicar en la casa y todo. Bueno resulta que el otro día viene y me dice que ella considera que la nena ya no necesita terapia porque ya pronuncia bien. Pero qué pasa, es cierto que habla bien, pero solo cuando se trata de repetir palabras y oraciones, para lo cual además invierte un gran esfuerzo; ahora bien, en el diálogo, cuando utiliza el Lenguaje espontáneo incurre aún en errores, lo cual es un indicador de que ese estereotipo no está consolidado. Pero claro para la mamá ya le sale porque le hace repetir cosas en la casa. Igual, finalmente entendió cuando la maestra le contó a ella, y luego a mi, que a la nena le cuesta mucho narrar o hablar en clase, y no porque cometiera errores, sino porque como que se quedaba trabada, como que le costaba arrancar; lo cual da cuenta de que ella aun tiene que hacer gran esfuerzo para usar el lenguaje correctamente, lo tiene que pensar mucho; y por lo tanto nuestro trabajo terapéutico ahora consiste en continuar trabajando en pos de la consolidación verbal para facilitar el Lenguaje espontáneo y no ya en que “le salga”, como dicen los padres, tal o cual cosa.

¿Considera entonces que *Mucho, Regular o Poco* es el dialogar con estos niños en el ET?

Mucho (6)

Bien, ¿Comparte usted con los NRFL, en particular con aquellos de hasta cinco años de edad la realización de actividades acompañadas de diálogos más allá del Diálogo per se?

Si (7), en función de la dificultad del niño es que uno elige qué actividad realizar

¿Cuáles son esas actividades?

Para los chicos con Retardos más de tipo Afásico uso la Lectura, la Narración (8 c) y muchos juegos que varían según la edad y van desde el Dominó, al Carrera de Mente,

pasando por el Pictionary y el Electric Connection (8 a y 10). En los niños con Retardos más de tipo Anártrico o Fonológico utilizo, dentro de un contexto de juego también, más ejercicios propioceptivos frente al espejo, figuras que indican cómo poner los labios, la lengua, utilizo el baja-lengua; es decir utilizo más el trabajo con el registro corporal (8 b) ya que muchas veces con ellos no basta que escuchen o te vean como hablas sino que necesitan un estímulo por algún otra vía aferente.

¿Considera que *Habitualmente o Rara vez* se realizan esas actividades acompañadas de diálogos en el ET?

Habitualmente (9) por que estas actividades apuntan a que los niños se vayan dando cuenta solos de los errores que cometen y puedan desarrollar Lenguaje espontáneo sin dificultades, que es lo más difícil.

Bien. Usted refirió a Juegos como Actividades compartidas. En relación a eso quiero preguntarle si realizan los NRFL de hasta cinco años de edad, Juegos en el ET y cuáles son.

Si claro con chicos siempre (10). Y con los de esa edad... a ver...se hacen muchas dramatizaciones ya sea de situaciones de la vida cotidiana o no...a veces uno juega a los animales a los sonidos que hacen los animales. Se usan juegos ya armados como el dominó que tenés que unir una figura con un objeto complementario por ejemplo un auto que le falta una rueda con la pieza que tiene esa rueda (11 a). Otro es el de agrupar en categorías (11 a). Otro el de armar oraciones o completar la frase...Se utilizan distintos juegos. Lo importante es que el chico esté motivado y dicho juego implique el uso de la Lengua (11 a). A veces al chico le regalan un juguete nuevo, lo trae al consultorio y se arma algo con eso

Claro e ¿Interviene usted en los distintos Juegos que realiza con los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET?. En caso que así sea ¿Considera que interviene *Siempre, Habitualmente, Rara Vez* en estos Juegos?

Siempre (13 y 14), porque es mediante preguntas en esos juegos como intervenís y los haces darse cuenta del modo correcto de usar la Lengua. Preguntas del tipo “¿Cómo, rata o gata?” si es fonológico el problema. O del tipo “¿me se cayó o se me cayó?” si es más bien anártrica la cuestión, o sino apuntar a la reflexión semántica si la dificultad está en lo comprensivo, tipo: “¿Cómo vamos a poner la gallina entre los cuadrúpedos si,

mirá ella tiene dos patas y todos estos cuatro?. A ver vamos a contar juntos”. Y así vas interviniendo para que el chico vaya armando los estereotipos correctos.

Bien para finalizar. Usted refirió a Juegos en los que se dramatizan situaciones. Quiero preguntarle si se crean Diálogos Pretendidos en dichos Juegos y en caso que así sea si interviene usted en los mismos

Si (12 y 15). Esos juegos se realizan para poner en juego, valga la redundancia, la comunicación y desde el diálogo intervenir también.

Claro Y ¿considera que interviene *Siempre, Habitualmente o Rara Vez?*

Siempre (16) también por lo mismo.

Bien. Hemos terminado. Gracias

Entrevista a ART de NRFL nº 11

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente ¿Está de acuerdo?

Si

Empiezo preguntándole si considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño y por qué

Si (1), mucho porque de eso depende que a uno lo comprenda la gente que lo rodea. Las personas de una misma comunidad se comunican por medio de la Lengua (2 a); gracias a que han aprendido y transmitido una misma Lengua. Quien no logra dominar la Lengua de una comunidad siempre necesitará de un traductor. Es como el niño que aún no ha adquirido la Lengua y uno solo lo puede comprender en el contexto situacional. Por otra parte, de no adquirir la Lengua local el niño tendrá serias dificultades durante el aprendizaje escolar (2 b).

Bien ¿Atiende de usted niños con Retardos Funcionales en la Adquisición del Lenguaje o, según el DSM IV-TR niños con “Trastornos del Lenguaje (expresivo - comprensivo) de Tipo Evolutivo”, de hasta cinco años de edad?

Si, nosotros los Fonoaudiólogos tratamos los Trastornos de la Comunicación, en particular aquellos que tienen que ver con el Lenguaje, el Habla, la Voz y la Audición. Estos casos tienen que ver con el Lenguaje viéndose afectada la codificación lingüística ya sea para la expresión o para la comprensión. A partir de los siete u ocho años el Lenguaje se interioriza, se termina de conformar y de imprimir en el Sistema Nervioso. Si no está bien adquirido se interioriza un Lenguaje deficitario y se instala la dificultad que da lugar a síntomas que aparecen como secuelas de ese Lenguaje deficitario. Cuando llega un paciente de diez años al consultorio, uno lo atiende y pone lo mejor de si para intentar ayudarlo pero el pronóstico es quizás menos optimista que el de un chico que llega antes del Proceso de Interiorización, donde los errores no se han aún

consolidado en el Sistema Nervioso y este es el caso del tratamiento con los niños por los que me preguntas.

Bien. En particular con aquellos NRFL de hasta cinco años de edad ¿Qué instrumentos, actividades o recursos utiliza o pone a su disposición, en el Espacio Terapéutico, para promover el Aprendizaje del Lenguaje?

El Juego fundamentalmente (3 b y 10), el Diálogo (3 a) y la Narración. Uso mucho el Relato (3 c) y la Narración; primero apoyándome mucho en imágenes y luego poco a poco voy avanzando en la Lectura. Existen unos cuentos que mezclan imágenes con palabras en una frase, útiles para usar mientras están aprendiendo a leer, que les encantan

Y ¿Realiza algún tipo de Recomendación a los padres o adultos responsables de los NRFL para promover su aprendizaje del Lenguaje?

Uno recomienda que lean (4 c), dialoguen con sus hijos (4 a), pero muchos padres tienen dificultades para tomar esto. Muchos padres que vienen cuando en la Escuela les dicen que el nene tiene una dificultad y se obsesionan con que resuelvan el problema, que, además, entienden que esos problemas son de pronunciación únicamente; entonces te exigen que les des ejercicios para que el nene practique en casa. Y uno les recomienda que hablen, que lean, y no para que se duerman únicamente, tipo somnífero; y ellos te dicen: “Si, si. Pero déme un ejercicio así lo hago practicar”. A veces ciertamente es difícil hacerlos entender que el problema del niño no se resuelve con ejercicios. Esta exigencia también pasa porque a veces saben de otro nene, que va a otra “Fono”, que trabaja mucho con lo ortofónico y les da ejercicios, entonces quieren lo mismo porque suponen que es lo mejor; y te piden: “Dame algo”. A veces te cuestionan porque jugamos en la sesión y hay que explicarles que eso tiene un sentido. Por todo esto es que yo no suelo utilizar, como otros colegas, un cuaderno de registro de tratamiento que el chico lleve a la casa porque este no refleja realmente lo que hicimos y a veces los padres lo usan para hacerlos repetir en casa lo que ven ahí, agotando al chico

En relación al Tratamiento propiamente dicho aunque resulte redundante porque ya refirió a ello quiero preguntarle ahora. ¿Dialoga usted con los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET?

Si, todo el tiempo (5). A esto me refería con la Narración Espontánea. Narración Espontánea es decirle: “Contame qué hiciste ayer”, es relatar aunque no haya cuento. Y bueno esto pasa todo el tiempo; uno va preguntando, repreguntando y ayudando a que el niño arme un relato. Los niños con Retardos en el Lenguaje tienen dificultades para construir o comprender un relato y es ahí donde uno interviene.

¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* es el dialogar con estos niños en el ET?

Mucho (6). Porque uno trabaja brindándole el modelo correcto de utilización del Lenguaje al niño mediante el diálogo, no corrigiéndolo como piensan muchos padres. Por ejemplo: el nene dice “Ayer jugué al futbol” “Ah! Jugaste al futbol, ¿con quien jugaste?”. Así se brinda el modelo a seguir y no sancionándolo y obligando al niño a que repita mil veces “jugué, jugué...”

Bien. Algo ya mencionó pero la pregunta siguiente es: ¿Comparte usted con los NRFL de hasta cinco años de edad la realización de actividades acompañadas de diálogos, más allá del diálogo per se? Quisiera saber cuáles.

Si (7), con NRFL de hasta cinco años de edad, yo utilizo el relato de cuentos como los que te mencioné que en esa edad son principalmente aquellos con imágenes o que entrecruzan imágenes y palabras; sobre los que uno va haciendo preguntas e interviniendo de diversas maneras (8 c). Pero fundamentalmente me manejo con el Juego (8 a y 10). Obvio el juego con un objetivo, pero siempre con el Juego porque es el medio de trabajo con niños. El Juego es el elemento motivador por excelencia.

¿Considera que *Habitualmente o Rara vez*?

Habitualmente (9) con el Juego se trabaja todo.

Bien. Quisiera me cuente cuáles son esos Juegos que realizaron los NRFL de hasta cinco años de edad, en el ET

Y bueno, qué Juego queda definido por cada chico en particular, por su edad y su dificultad. Yo me suelo armar, después que hice un diagnóstico, toda una serie de juegos que se me ocurre son útiles para desarrollar ciertas funciones con los chicos; pero así y todo, es muy común que llegue el chico y no le interese y armamos algo con lo que le interesa, o que llegue con un juego él y hay que buscar la vuelta para trabajar el objetivo de uno con eso que trae. Por ejemplo, tengo un paciente con quien me había

propuesto trabajar categorías a partir de semejanzas y diferencias y tenía el “Quien es Quien” para trabajar, pero resulta que llega al consultorio muy entusiasmado con unas Cartas de “Pokemon” que le habían regalado; entonces lo que hicimos fue buscar semejanzas y diferencias entre esas cartas que había traído (11 a). Hay veces que traen juegos que no sirven para nada (Risas), entonces lo dejamos para los últimos minutos de la sesión o jugamos un ratito y lo relacionamos con otros juegos. Pero por lo general a todos los Juegos se les puede encontrar la vuelta. Pero a ver, volvamos ¿Qué Juegos utilizo? Con los más chiquitos uso Títeres y mucha dramatización de Situaciones (12); cosa que sirve incluso para la evaluación diagnóstica. Digo los Test de órdenes complejas son tediosos: “Ponga esto allá, esto acá, después lleve allá”; pero podés hacer lo mismo jugando a “la Verdulería”, entonces te haces la cliente y le decís “déme dos zapallitos, una zanahoria y póngalo por favor en la bolsa roja” (12-15), ¿entendés?, entonces el chico, a su vez, tampoco vive la presión de ser evaluado. Con chicos chiquitos me valgo mucho de dramatizar situaciones apoyándome en objetos concretos, muñequitos, autitos, frutas, verduras. Incluso en cuestiones más fonológicas uso los mismos elementos. Yo prácticamente no trabajo con ejercicios ortofónicos, así frente al espejo repetir “x” cantidad de veces. Lo que hago en los casos en que es necesario trabajar alguna cuestión más de esa índole es integrar cierto ejercicio al juego, por ejemplo: “viene el caballo y hace...” o “viene el camión y hace...” ¿entendés? También trabajo mucho con cuentos, con rimas, qué rima con qué. Jugando podés trabajar todos los planos del Lenguaje; juicios, finalidades, utilidad, digo categorías; semejanzas, diferencias, secuenciación temporal, espacial, estructuras morfo-sintáctica a través de cuentos, ordenación (11 a). Todo se puede trabajar. Tenés muchos juegos que ya vienen armados: *Rompecabezas* para trabajar no solo lo Gnosico-espacial sino también la Narración espontánea a partir de lo que se va formando. Esto sirve mucho con los chicos con Retardos Anártricos que tiene la idea de lo que te van a contar pero se desorganizan al querer expresarlo, entonces lo vas ayudando a expresar la idea. Después tenés el *Dominó* con imágenes, el *Quien es Quien* que ves memoria, categorización, y son muy buenos para los chicos que tienen dificultades más bien Afásicas, digo Retardos más de tipo Afásico (11 a). Y bueno en la medida que son más grandes y van accediendo también a la lecto-escritura vas usando otros: el *Bucanero*, que tenés que armar una palabra o frase según cierta categoría; el *Indicio* que tiene preguntas y respuestas; hay otros que tenés que deducir a quien le pertenece cierto objeto en relación a una imagen, entonces te aparece un peine y en la imagen hay uno todo despeinado y

otro peinado; todos estos con Retardos Afásicos están geniales. Hay uno que se llama *Pocas Pistas* que consiste en que uno tiene que hacer que su compañero adivine qué palabra tiene a partir de pistas pero hay ciertas palabras que no puedes usar como pista, por ejemplo tenés la palabra “vaca” pero no podés decirle a tu compañero ni “leche” ni “mugido”; este es para chicos más grandes y les encanta e implicar mucho uso del Pensamiento y Lenguaje. En fin, todos los juegos se pueden usar. Lo importante es siempre el objetivo, qué función del Lenguaje uno quiere promover. A veces uno usa un juego que ya viene armado, pero para tal fin le modifica el reglamento. ¿Se entiende la idea?

Bien, y ¿considera que interviene *Siempre, Habitualmente, Rara Vez* en los distintos Juegos que realiza con NRFL en el ET?

Siempre (13 y 14)

Y en particular en los Juegos en los que se crean Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción a los que antes refirió, considera que interviene *Siempre, Habitualmente o Rara Vez*

Siempre (16), en todos los tipos de Juegos. La terapia con niños pequeños solo es viable a través del Juego. Por eso cuando hay niños que no pueden jugar nos enfrentamos a un problema mucho mayor, en donde, si o si, tiene que ser atendido por otro Profesional que analice qué le está pasando.

Bueno Analía. Muchas Gracias

Entrevista a ART de NRFL n° 12

Mi nombre es Nicolás Jorge Mylonas. Soy Psicólogo y estudiante del Doctorado en Neurociencia de la Universidad Pablo de Olavide en España. Estoy realizando, a modo de Tesis Doctoral, una investigación sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje durante los primeros cinco años de vida. Si está de acuerdo, me gustaría realizarle una entrevista en relación a este tema.

Si no comprende alguna pregunta, por favor, dígamelo. Y si desea, por el motivo que fuere, interrumpir la entrevista, no hay ningún inconveniente ¿Está de acuerdo?

Si

Comencemos por: ¿Considera relevante el correcto dominio de la Lengua local por parte del niño?

Yo considero que si (1), que es importante el correcto dominio de la Lengua pero no creo tenga estar adquirida si o si a los cinco años, ni que si no la adquirió a los cinco tendrá dificultades en la lectoescritura, ni que si no la domina tendrá problemas para integrarse, ni nada de eso. Es ese modelo de pensamiento el que hace que muchos Fonoaudiólogos se fijen más en lo que el niño o la persona no puede que en lo que si puede. Yo me fijo en lo que la persona puede. Creo que cada uno tiene sus tiempos y deben ser respetados, sin que esto implique no exigirle; digo, muchas veces el aprendizaje de la lectoescritura repercute sobre el aprendizaje del lenguaje oral y permite superar dificultades que se tenían hasta el momento. No se si se entiende; digo que muchos chicos, lejos de tener dificultades para leer y escribir porque no tienen consolidado el lenguaje oral a los cinco, seis, logran consolidar ese Lenguaje a partir del aprendizaje de la lectoescritura. No creo en los “techos”. Una vez en la escuela me encontré con una docente que no le exigía a un chico lo mismo que a los otros porque concebía que el pibe ya había alcanzado su “techo”, un techo que obvio le puso ella, ¿entendés cómo es la cosa? Ese “techo” condenaba al pibe a estar siempre atrás de los demás y no porque fueran los tiempos de él sino porque la maestra lo había así dispuesto

Bien ¿Atiende usted niños con Retardos Funcionales en la Adquisición del Lenguaje o, según el DSM IV-TR niños con “Trastornos del Lenguaje (expresivo - comprensivo) de Tipo Evolutivo”, de hasta cinco años de edad?

Si, aunque te reitero, yo creo que hay tiempos diferentes y no tiempos normales de desarrollo. A mi no me persigue el que tenga que, a tal edad, el niño tener tal o cual nivel lingüístico. Cada uno tiene sus tiempos de aprendizaje y considero que eso no afecta, como muchos dicen, la integración del niño con sus pares y “no pares”. Mirá, yo no soy de acá (se refiere a la ciudad de Rosario), estudié acá, me formé acá y cada tanto vengo a ver a mis compañeras, a mis amigas, a hacer cursos y esas cosas para no “achancharme”, pero yo vivo en un pueblito muy al norte de Corrientes, cerca de Chaco; en ese pueblito lejos de todo yo soy la única “Fono” por lo que con los recursos que tengo trabajo de una manera particular; trabajo en el Jardín del Pueblo, en la Escuela del Pueblo y de manera Privada. Te voy a contar una anécdota que tiene que ver con esto que me preguntás. No hace mucho, en la Escuela de allá, me llama la directora que quería sacar a un chico de la escuela porque consideraba que el alumno no estaba en condiciones de transitar una escolaridad normal y debía ir a una escuela especial; cuando conozco al chico, a quien no conocía porque había venido hace poco de otro pueblo, resulta que era tartamudo. Entonces yo le digo a la directora: “este alumno no tiene ningún déficit cognitivo, simplemente es tartamudo y ya se resolverá”, ella me responde “si, pero retrasa a todos porque va a otra velocidad y el grado no puede estar esperando a que le salgan las palabras”. Fijate que querían sacar al chico de la escuela porque no podían esperarlo. Todo esto se traducía en violencia hacia el pibe que recién, en la medida que pudo ir siendo blanqueado el asunto se pudo ir resolviendo. Por eso te digo que sí atiendo chicos de hasta cinco años de edad pero no porque crea que el Lenguaje tenga que estar integrado a los seis y esas cosas porque no creo en los tiempos normales del desarrollo y sí en los tiempos del aprendizaje de cada uno

Puedo preguntarle por qué atiende a esos niños durante dicho período si no cree en esos tiempos “normales del desarrollo”

Si claro, porque yo creo que es muy importante para el chico que haya otro que le preste atención. Porque creo que es muy importante que haya otro que le indique al niño el modo correcto de usar la Lengua. Porque creo que es importante que haya otro que lo corrija. Los criterios de normalidad no ayudan al chico, pero sí que haya otro que lo escuche, lo corrija y lo ayude a que le salgan ciertas cosas. Por eso es que también no sirven los Test que evalúan el dominio fonológico del Lenguaje a partir de proponerles la repetición de palabras como “biblioteca” y ciertamente hay chicos que no dicen “biblioteca” correctamente porque nunca vieron o escucharon esa palabra, pero se saben

todos los dinosaurios polisilábicos de manera excelente; lo que obliga a re-ver dichos test y escuchar más al niño antes de efectuar un diagnóstico. Yo atiendo a los niños con ese diagnóstico porque creo que siempre se puede dar una mano al otro para resolver una dificultad, sin importar cuándo y cómo. Lo cual es distinto a decir “trato a los desfasados para que alcancen a los normales”

Comprendo. Creo que no le pregunté antes por qué considera relevante el correcto dominio de la Lengua local de acuerdo a lo que dijo

Bien. El correcto dominio de la Lengua sirve para amplificar las posibilidades comunicativas (2 a) de la persona en una comunidad dada pero esto no implica que, de no dominar la Lengua, la persona queda incomunicada porque la comunicación es mucho más amplia y preexiste al dominio de la Lengua.

Quiero preguntarle ahora. En particular con NRFL de hasta cinco años de edad ¿Qué instrumentos, actividades o recursos utiliza o pone a su disposición, en el Espacio Terapéutico, para promover el Aprendizaje del Lenguaje?

No pienso mucho en eso. Uso todo lo que tenga a mi alcance y sea útil en tanto me permita alcanzar mi objetivo. Uso juegos (3 b y 10), trabajo ejercicios frente al espejo (3 d), con actividades que impliquen el reconocimiento del cuerpo. Allá soy la única Fonoaudióloga de pueblo; no hay posibilidad de especializarse en nada, así que hay que encontrarle la vuelta a lo que hay. Por suerte el Lenguaje está en todos lados y siempre se puede dialogar (3 a) y hacer juegos que promueven su aprendizaje para los casos que mencionás. También trabajo con cuentos (3 c); yo dejo que traigan o elijan de mi consultorio el libro que quieran y ese es un punto de partida fantástico para abrirnos a los dominios del Lenguaje de acuerdo a los intereses del nene.

En relación al Tratamiento propiamente dicho quiero preguntarle ahora. ¿Dialoga usted con los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET?

Si (5), y es también mi principal recomendación a los padres (4 a). Mi concejo a los padres es que les hablen el doble a sus hijos, que dialoguen el doble con ellos.

Bien. De hecho había saltado preguntarle si realiza algún tipo de recomendación a los padres o adultos responsables de los NRFL para promover su aprendizaje del Lenguaje

Si, eso que te decía, que les hablen el doble a los hijos (4 a), que jueguen con ellos (4 b), que les lean o cuenten cuentos (4 c) que a los niños les gusten porque no hace falta ni tener un libro para relatar un cuento. También recomiendo que manden a los niños a la Guardería, al Jardín (4 d). Como te decía, yo soy la única Fono del pueblo y hago de todo un poquito. Además soy metida y si en la calle me encuentro con un niño que tienen dificultades en el Lenguaje ya voy y le recomiendo a los padres, que seguro los conozco porque en los pueblos nos conocemos todos, que lo manden a la escuela o lo traigan al consultorio si es necesario.

Bien. Volviendo al trabajo en el consultorio ¿Considera que *Mucho, Regular o Poco* es el dialogar con estos niños?

Mucho (6). El Lenguaje se aprende y se usa en el diálogo.

Claro. Usted hizo mención a que comparte con los NRFL de hasta cinco años de edad la realización de actividades acompañadas de diálogos, más allá del diálogo per se ¿Cuáles son esas actividades?

Juegos (7, 8 a y 10), que van desde hacer sonidos raros a juegos clásicos de improvisación dramática (12) o prearmados y reglados tipo Dominó y esas cosas. O también, a veces, hacemos ejercicios ortofónicos con la Lengua, nos miramos al espejo, nos dibujamos para ayudarlos así a armar el esquema corporal y promover el desarrollo del Lenguaje (7 y 8b). Y bueno eso que te decía que en mi consultorio hay libros y yo dejo que agarren el que quieran o traigan el cuento que les gusta y sobre eso armamos algo. La cuestión está en relatar y dialogar sobre los relatos no en leer literalmente el cuento que puede ser tedioso e inútil (8 c)

Claro. Y ¿Considera que *Habitualmente o Rara vez*?

Habitualmente (9). Y te digo más; esas actividades no las hago solo con los NRFL. Allá yo trabajo en el Jardín del pueblo y allí, no trabajo solo con los niños con dificultades sino con todos los niños en general haciendo actividades promotoras del desarrollo del Lenguaje que son las mismas que las que uso en el consultorio: Dialogar, Jugar con el Lenguaje y hacer ejercicios para el reconocimiento y dominio del cuerpo y en particular de las áreas implicadas en el Lenguaje. Yo les digo “Bueno chicos, ustedes tienen un alumno que es su lengua, vamos a mirarla, a moverla así y asá. Ustedes son su maestro

así que esmérense en enseñarle bien”. Esa es mi manera de trabajar siempre; acá también

Bien, usted hizo referencia a la existencia de Juegos en el ET quisiera me cuente cuáles son aquellos que realiza con los NRFL hasta cinco años de edad

Bueno te decía, juegos uso los que tengo, los que traen los chicos y los que me inventamos juntos. Tengo el dominó, el quien es quien, memotest. Nos inventamos situaciones, las dramatizamos. Hacemos con ellos muchos juegos. Todos sirven para algo. Lo importante es que se use el Lenguaje: hablar, nombrar, comparar, diferenciar, agrupar (11 a). El Lenguaje está en donde lo queramos buscar eso es lo maravilloso.

Quisiera saber si interviene usted en esos en los distintos Juegos realizados con los NRFL en el ET y, en caso que así sea, saber si considera que lo hace *Siempre, Habitualmente o Rara Vez*

Siempre (13 y 14). Siempre, yo siempre intervengo; en el consultorio en la escuela. De eso se trata, de intervenir de hablar de jugar con el Lenguaje. El Lenguaje no aparece de la nada. Y para eso estamos.

Bien Usted refirió a Juegos en los que se crean Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción, dentro del ET. Quiero preguntarle si interviene también en ellos y si considera que lo hace *Siempre, Habitualmente o Rara Vez*

Siempre (15 y 16); con los chicos de esa edad jugamos muchísimo a disfrazarnos hacer como que vamos a al supermercado, a la escuela, al trabajo. Yo me mato de la risa es divertido. Yo trabajo en el jardín y hacemos lo mismo.

Bueno Sara, ha sido un placer.

ANEXO 7
ANÁLISIS Y SÍNTESIS DE DATOS OBTENIDOS DE LAS ENTREVISTAS
REALIZADAS A ARF DE NSD. CODIFICACIÓN CUALITATIVA Y
CUANTITATIVA.

Análisis y Síntesis de Datos Obtenidos de las entrevistas a ARF de NSD.
Codificación Cualitativa y Cuantitativa:

Reseña: Total ARF de NSD: 12. Total NSD: 14. En entrevista 8 y 5 cada ARF refiere a dos NSD

EJE 1) SOBRE LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA DEL ARF U OM PARA CON EL NIÑO DURANTE LA FASE PRELINGÜÍSTICA DE LA COMUNICACIÓN HUMANA EN EL ESP.

Código 1 a. Existencia de Habla dirigida al niño durante la Fase Prelingüística de la Comunicación: Todos los ARF dijeron que ellos y/u OM le hablaban al niño durante la Fase Prelingüística de la Comunicación (Referencia: entrevista de 1 a 12).

Código 1 b. Valoración de Frecuencia del Habla dirigida al niño durante la Fase Prelingüística de la Comunicación: Todos los ARF consideraron que ellos y/u OM le hablaban de manera *Regular* al niño durante la Fase Prelingüística de la Comunicación. (Referencia: entrevista de 1 a 12).

Código 2 a. Existencia de acompañamiento con palabras a la interpretación de los deseos, acciones y/o intenciones comunicativas del niño durante la Fase Prelingüística: Todos los ARF dijeron haber acompañado con palabras la interpretación de deseos, acciones y/o intenciones comunicativas del niño durante la Fase Prelingüística de la Comunicación. (Referencia: entrevista de 1 a 12).

Código 2 b. Valoración de Frecuencia del acompañamiento con palabras a la interpretación de los deseos, acciones y/o intenciones comunicativas del niño durante la Fase Prelingüística: Nueve ARF consideraron que *Siempre* (Referencia: entrevistas 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8 y 9) y tres ARF consideraron que *Habitualmente* (Referencia: entrevistas 10; 11 y 12) acompañaban con palabras a la interpretación de los deseos, acciones y/o intenciones comunicativas del niño durante la Fase Prelingüística.

EJE 2) CONCURRENCIA REGULAR A ESS DURANTE LOS PRIMEROS CINCO AÑOS DE VIDA PREVIOS AL INGRESO A LA EPO.

Código 3. Concurrencia a Niveles de Escolaridad previos a la EPO: Todos los NSD concurrieron a Preescolar y a Jardín de Cuatro (Referencia: entrevistas de 1 a 12). Ocho concurrieron también a Jardín de Tres (Referencia: entrevistas 1; 5; 6; 7; 8 y 10). Y, a su vez, cuatro de esos ocho concurrieron también a Jardín Maternal (Referencia: entrevistas 6; 7 y 8).

Código 4 a. Actividades Extraescolares de concurrencia Regular en Espacios de Socialización Secundaria previo al ingreso a la EPO: De los catorce NSD, siete no realizaron *ninguna* (Referencia: entrevistas 1; 2; 3; 4; 5 y 11), y siete realizaron *alguna* AER en ESS previo a la EPO (Referencia: entrevistas 6; 7; 8; 9; 10 y 12).

Código 4 b. Edad de iniciación de Actividades Extraescolares de concurrencia Regular en Espacios de Socialización Secundaria previo al ingreso a la EPO: Cuatro de los siete NSD que realizaron AER en ESS previo a la EPO comenzaron dicha actividad a los cinco años (Referencia: entrevistas 8; 7 y 12) y los restantes tres de estos siete lo hicieron a los cuatro años; habiendo además, continuado dicha actividad durante el transcurso de sus cinco años de edad (Referencia: entrevistas 6; 9 y 10). A su vez, dos de estos tres que comenzaron AER a los cuatro años, no solo la continuaron, sino que iniciaron también otra AER durante sus cinco años de edad (Referencia: entrevistas 6 y 9).

Articulación entre Código 3 e Código 4 a. Niveles de escolaridad transitados por los NSD que hicieron AER en ESS previo a la EPO: Los siete NSD que hicieron alguna AER en ESS concurrieron a Preescolar y a Jardín de Cuatro (Referencia: entrevistas 6; 7; 8; 9; 10 y 12). A su vez, cinco de estos siete NSD concurrieron también a Jardín de Tres (Referencia: entrevistas 6; 7; 8 y 10) y cuatro de los cinco concurrieron, además, a Jardín Maternal (Referencia: entrevistas 6; 7 y 8).

Código 5. Tipo de AER en ESS realizada: Todas las AER realizadas por los NSD fueron de *tipo deportivo o principalmente de destreza física*. (Referencia: entrevistas 6; 7; 8; 9; 10 y 12).

EJE 3) SITUACIONES DIALÓGICAS Y ACTIVIDADES LÚDICAS EN LOS PRIMEROS CINCO AÑOS DE VIDA EN ESP, ESS SEGÚN LOS ARF de NSD

Código 6. Existencia de Diálogo entre el niño y OM en los primeros cinco años de Vida: Todos los ARF dijeron que los niños dialogaron, en sus primeros cinco años de vida, con ellos u OM (Referencia: entrevistas de 1 a 12).

Código 7. Valoración de Frecuencia Dialógica entre el niño y OM en los primeros cinco años de Vida : Nueve ARF valoraron como *Mucho* (Referencia: entrevistas 1; 2; 4; 5; 6; 7; 8; 9 y 10) y tres como *Regular* (Referencia: entrevistas 3; 11 y 12) el dialogar del niño con OM en dicho período.

Código 8. Existencia de Actividades compartidas entre el Niño y el ARF u OM acompañadas de Diálogos durante los primeros cinco años de Vida, en ESP, ESS: Todos los ARF dijeron que los niños realizaron con ellos u OM Actividades compartidas acompañadas de Diálogos, durante los primeros cinco años de vida, previos a la EPO (Referencia: entrevistas de 1 a 12).

Código 9. Valoración de frecuencia de las Actividades compartidas entre el Niño y el ARF u OM acompañadas de Diálogos durante los primeros cinco años de Vida, en ESP, ESS: Todos los ARF valoraron que *habitualmente* (Referencia: entrevistas de 1 a 12) se producía la realización de Actividades acompañadas de Diálogos compartidas entre ellos u OM y el Niño, durante los primeros cinco años de vida.

Código 10 a Tipo de Actividad compartida acompañada de Diálogo: Diez ARF mencionaron como actividad compartida entre el niño y OM acompañada de diálogo, durante los primeros cinco años de vida, al *Juego* (Referencia: entrevistas de 1; 2; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 11 y 12).

Código 10 b. Tipo de Actividad compartida acompañada de Diálogo: Seis ARF mencionaron como actividad compartida entre el niño y OM acompañada de diálogo, durante los primeros cinco años de vida, al *Ir a Lugares de Entretenimiento para Niños* (Referencia: entrevistas 1; 3; 5; 6; 7 y 12).

Código 10 c. Tipo de Actividad compartida acompañada de Diálogo: Tres ARF mencionaron como actividad compartida entre el niño y OM acompañada de diálogo, durante los primeros cinco años de vida, al *Realizar Tareas Escolares* (Referencia: entrevistas 4; 5 y 8).

Código 10 d. Tipo de Actividad compartida acompañada de Diálogo: Un ARF mencionó como actividad compartida entre el niño y OM acompañada de diálogo, durante los primeros cinco años de vida, al *Mirar TV*. (Referencia: entrevista 6).

Código 10 e. Tipo de Actividad compartida acompañada de Diálogo: Cinco ARF mencionaron como actividad compartida entre el niño y OM acompañada de diálogo, durante los primeros cinco años de vida, al realizar *Tareas Domésticas y otros Quehaceres propios del Mundo Adulto* (Referencia: entrevistas 1; 2; 6; 9 y 10).

Código 10 f. Tipo de Actividad compartida acompañada de Diálogo.: Dos ARF de NSD mencionaron como actividad compartida entre el niño y OM acompañada de diálogo, durante los primeros cinco años de vida, al *Relato de Cuentos* (Referencia: entrevistas 2 y 5).

Código 11. Existencia de Juego durante los primeros cinco años de vida: Todos los ARF dijeron que los niños jugaban durante sus primeros cinco años de vida (Referencia: entrevistas de 1 a 12).

Código 11 a. Tipo de Juegos mencionados: Once ARF refirieron como Tipo de Juego realizado por los Niños a *Juegos principalmente de Destreza Física* (Referencia: entrevistas 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 10; 11 y 12).

Código 11 b. Tipo de Juegos mencionados: Once ARF refirieron como Tipo de Juego realizado por los Niños a *Juegos principalmente de Destreza Cognitivo-Lingüística Fabricados por la Industria Juego para niños de la edad* (Referencia: entrevistas 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10 y 11).

Código 11 c. Tipo de Juegos mencionados: Cinco ARF refirieron como Tipo de Juego realizado por los Niños a *Juegos principalmente de Destreza Cognitivo-Lingüística Tradicionales o Inventados* (Referencia: entrevistas de 1; 2; 5; 6 y 9).

Código 12. Realización de Juegos donde el niño creaba Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción: Todos los ARF dijeron que los niños realizaban Juegos donde, con apoyatura en objetos concretos, creaban Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción, durante los primeros cinco años de vida (Referencia: entrevistas de 1 a 12).

Código 13. Compañía en el Juego de los Niños durante los primeros cinco años de vida: Seis ARF consideraron que los niños jugaban “*mayormente acompañados*” (Referencia: entrevistas 4; 6; 7; 8; 10 y 11), y otros seis que “*a veces acompañados y a veces solos*” (Referencia: entrevistas 1; 2; 3; 5; 9 y 12), durante los primeros cinco años de vida.

Código 14. Intervención del ARF u OM en los distintos Juegos realizados por los niños durante los primeros cinco años de vida: Todos los ARF dijeron haber intervenido ellos u OM en los distintos Juegos realizados por los niños durante los primeros cinco años de vida (Referencia: entrevistas de 1 a 12).

Código 15. Valoración de frecuencia de la Intervención del ARF u OM en los distintos Juegos realizados por los niños durante los primeros cinco años de vida: Todos los ARF valoraron que la intervención de ellos u OM en los distintos Juegos de los niños durante los primeros cinco años de vida se producía *habitualmente* (Referencia: entrevistas de 1 a 12).

Código 16. Intervención del ARF u OM en Juegos del niño donde creaba Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción: Todos los ARF dijeron *haber intervenido* (Referencia: entrevistas de 1 a 12) en Juegos donde el niño creaba Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción durante los primeros cinco años de vida.

Código 17. Valoración de frecuencia de intervención del ARF u OM en Juegos del niño donde creaba Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción: Todos los ARF consideraron que la intervención de ellos u OM en Juegos donde el niño creaba Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción durante los primeros cinco años de vida; se producía *habitualmente* (Referencia: entrevistas de 1 a 12).

EJE 4) VALORACION DEL CORRECTO DOMINIO DE LA LENGUA Y ACTIVIDADES DISPUESTAS PARA CON LOS NIÑOS CONSIDERADAS PROMOTORAS DEL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE

Código 18. Valoración de la Relevancia del Correcto Dominio de la Lengua Local:

Todos los ARF consideraron relevante el correcto dominio de la Lengua Local por parte del Niño (Referencia: entrevistas de 1 a 12).

Código 19 a. Argumentos de Relevancia del Correcto Dominio de la Lengua Local:

Diez ARF refirieron como argumento de relevancia del correcto dominio de la Lengua al *concebirlo como herramienta de comunicación intersubjetiva* (Referencia: entrevistas 1; 2; 3; 4; 5; 6; 8; 10; 11 y 12).

Código 19 b. Argumentos de Relevancia del Correcto Dominio de la Lengua Local:

Tres ARF refirieron como argumento de relevancia del correcto dominio de la Lengua al *considerarlo necesario para realizar aprendizajes valorados como relevantes* (Referencia: entrevistas 4; 5 y 8).

Código 19 c. Argumentos de Relevancia del Correcto Dominio de la Lengua Local:

Uno ARF refirieron como argumento de relevancia del correcto dominio de la Lengua al *considerarlo necesario para que el niño no sea víctima de burlas* (Referencia: entrevista 11).

Código 19 d. Argumentos de Relevancia del Correcto Dominio de la Lengua Local:

Dos ARF refirieron como argumento de relevancia del correcto dominio de la Lengua al *no admitir matices en dicho dominio para el habla* (Referencia: entrevistas 7 y 9).

Código 20 a. Actividades y Recursos dispuestos para con el Niño durante los primeros cinco años de vida considerados promotores del Aprendizaje del Lenguaje: Todos los ARF consideraron al *haberles hablado a los niños o haber dialogado con ellos* durante los primeros cinco años de vida como actividad promotora del aprendizaje del Lenguaje (Referencia: entrevistas de 1 a 12).

Código 20 b. Actividades y Recursos dispuestos para con el Niño durante los primeros cinco años de vida considerados promotores del Aprendizaje del Lenguaje: Seis ARF consideraron al *haber realizado con los niños Juegos que implican uso lingüístico* durante los primeros cinco años de vida como actividad promotora del aprendizaje del Lenguaje (Referencia: entrevistas 1; 2; 3; 6; 8 y 11).

Código 20 c. Actividades y Recursos dispuestos para con el Niño durante los primeros cinco años de vida considerados promotores del Aprendizaje del Lenguaje: Siete ARF consideraron el *haberles relatado cuentos* a los niños durante los primeros cinco años de vida como actividad promotora del aprendizaje del Lenguaje (Referencia: entrevistas 1; 2; 4; 5; 6; 7 y 8).

Código 20 d. Actividades y Recursos dispuestos para con el Niño durante los primeros cinco años de vida considerados promotores del Aprendizaje del Lenguaje: Cuatro ARF consideraron al *haber corregido a los niños sus errores el uso de la Lengua e indicado la manera correcta de uso* durante los primeros cinco años de vida como actividad promotora del aprendizaje del Lenguaje (Referencia: entrevistas 3; 4; 7 y 9).

Código 20 e. Actividades y Recursos dispuestos para con el Niño durante los primeros cinco años de vida considerados promotores del Aprendizaje del Lenguaje: Ningún ARF dijo *no saber*, durante los primeros cinco años de vida del niño, qué actividades o recursos podían ser promotores del aprendizaje del Lenguaje.

Código 20 f. Actividades y Recursos dispuestos para con el Niño durante los primeros cinco años de vida considerados promotores del Aprendizaje del Lenguaje: Ningún ARF consideró a *la exposición a la TV, sin importar el programa*, durante los primeros cinco años de vida, como actividad promotora del aprendizaje del Lenguaje.

Código 20 g. Actividades y Recursos dispuestos para con el Niño durante los primeros cinco años de vida considerados promotores del Aprendizaje del Lenguaje: Un ARF consideró al *haber seleccionado determinados programas*

educativos de TV para que vea el niño durante los primeros cinco años de vida como actividad promotora del aprendizaje del Lenguaje (Referencia: entrevista 6).

Hoja de Cálculo ARF de NSD

ARF NSD	CODIGO 1A	CODIGO 1B	CODIGO 2A	CODIGO 2B	CODIGO 6	CODIGO 7	CODIGO 8	CODIGO 9	CODIGO 10ABCDEF		
1	A	A	A	A	A	A	A	A	A-B-E		
2	A	A	A	A	A	A	A	A	A-E-F		
3	A	A	A	A	A	B	A	A	B		
4	A	A	A	A	A	A	A	A	A-C		
5	A	A	A	A	A	A	A	A	A-B-C-F		
6	A	A	A	A	A	A	A	A	B-D-E		
7	A	A	A	A	A	A	A	A	A-B		
8	A	A	A	A	A	A	A	A	A-C		
9	A	A	A	A	A	A	A	A	A		
10	A	A	A	B	A	A	A	A	A-E		
11	A	A	A	B	A	B	A	A	A-E		
12	A	A	A	B	A	B	A	A	A-B		
ARF NSD	CODIGO 11	CODIGO 11 BIS	CODIGO 12	CODIGO 13	CODIGO 14	CODIGO 15	CODIGO 16	CODIGO 17	CODIGO 18	CODIGO 19 ABCD	CODIGO 20 ABCDEFGG
1	A	A-B-C	A	B	A	B	A	B	A	A	A-B-C
2	A	A-B-C	A	B	A	B	A	B	A	A	A-B-C
3	A	A-B	A	B	A	B	A	B	A	A	A-B-D
4	A	A-B	A	A	A	B	A	B	A	A-B	A-C-D
5	A	A-B-C	A	B	A	B	A	B	A	A-B	A-C
6	A	A-B-C	A	A	A	B	A	B	A	A	A-B-C-G
7	A	A-B	A	A	A	B	A	B	A	D	A-C-D
8	A	A-B	A	A	A	B	A	B	A	A-B	A-B-C
9	A	B-C	A	B	A	B	A	B	A	D	A-D
10	A	A-B	A	A	A	B	A	B	A	A	A
11	A	A-B	A	A	A	B	A	B	A	A-C	A-B
12	A	A	A	B	A	B	A	B	A	A	A

<div>CODIGO 1A</div> <div>A-EXISTIÓ B-NO EXISTIÓ</div>	<div>CODIGO 10</div> <div>A- JUEGO B- IR A LUGARES DE ENTRETENIMIENTO C- REALIZAR TAREAS ESCOLARES D- MIRAR TV E- TAREAS DOMESTICAS Y OTROS F- RELATOS DE CUENTOS</div>
<div>CODIGO 1B</div> <div>A-REGULAR B-NO REGULAR</div>	
<div>CODIGO 2A</div> <div>A-EXISTIÓ B-NO EXISTIÓ</div>	<div>CODIGO 11</div> <div>A-EXISTIÓ B-NO EXISTIÓ</div>
<div>CODIGO 2B</div> <div>A-SIEMPRE B-HABITUALMENTE C-POCO D-NUNCA</div>	<div>CODIGO 11 BIS</div> <div>A- PRINCIPALMENTE DE DESTREZA FISICA B- PRINCIPALMENTE DE DESTREZA COGNITIVO LINGÜÍSTICA FABRICADO POR LA INDUSTRIA C- PRINCIPALMENTE DE DESTREZA COGNITIVO LINGÜÍSTICA TRADICIONALES O INVENTADOS</div>
<div>CODIGO 6</div> <div>A-EXISTIÓ B-NO EXISTIÓ</div>	<div>CODIGO 12</div> <div>A-EXISTIÓ A-NO EXISTIÓ</div>
<div>CODIGO 7</div> <div>A-MUCHO B-REGULAR C-POCO</div>	<div>CODIGO 13</div> <div>A- MAYORMENTE ACOMPAÑADOS B- A VECES ACOMPAÑADOS AVECES SOLOS C- MAYORMENTE SOLO</div>
<div>CODIGO 8</div> <div>A-EXISTIÓ B-NO EXISTIÓ</div>	<div>CODIGO 14</div> <div>A-EXISTIÓ B-NO EXISTIÓ</div>
<div>CODIGO 9</div> <div>A-HABITUALMENTE B-RARA VEZ</div>	<div>CODIGO 15</div> <div>A-SIEMPRE B-HABITUALMENTE C-RARAS VECES</div>

CODIGO 16	A-EXISTIÓ B-NO EXISTIÓ	
CODIGO 17	A-SIEMPRE B-HABITUALMENTE C-RARAS VECES	
CODIGO 18	A-SI B-NO	
CODIGO 19	A-CONCEBIRLO COMO HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN INTERSUBJETIVA B-CONSIDERARLO NECESARIO PARA REALIZAR APRENDIZAJES VALORADOS COMO RELEVANTES C-CONSIDERARLO NECESARIO PARA QUE EL NIÑO NO SEA VICTIMA DE BURLAS D-NO ADMITIR MATICES EN EL DOMINIO DE LA LENGUA	
CODIGO 20	A-HABER DIALOGADO CON LOS NIÑOS B-HABER REALIZADO CON LOS NIÑOS JUEGOS QUE IMPLICAN USO LINGUISTICO C-HABER RELATADO CUENTOS A LOS NIÑOS D-HABER CORREGIDO A LOS NIÑOS SUS ERRORES EN EL USO DE LA LENGUA E-NO SABER F-EXPOSICION A LA TV SIN IMPORTAR EL PROGRAMA G-HABER SELECCIONADO DETERMINADOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE TV PARA QUE VEA EL NIÑO	

Hoja de Cálculo NSD

NSD	CODIGO 3	CODIGO 4A	CODIGO 4B	CODIGO 5
1	C	B		
2	D	B		
3	D	B		
4	D	B		
5	C	B		
6	B	A	A	A
7	B	A	B	A
8	B	A	B	A
9	D	A	A	A
10	C	A	A	A
11	D	B		
12	D	A	B	A
13	C	B		
14	B	A	B	A

ENTREVISTA 5: NSD 5 y 13

ENTREVISTA 8: NSD 8 y 14

CODIGO 3	A-NO ESCOLARIZADO PREVIO A LA EPO B-ESCOLARIZADO DESDE JARDIN MATERNAL C-ESCOLARIZADO DESDE JARDIN DE 3 D-ESCOLARIZADO DESDE JARDIN DE 4 E-ESCOLARIZADO DESDE PREESCOLAR (5)
CODIGO 4A	A-ALGUNA B-NINGUNA
CODIGO 4B	A-DESDE LOS 4 B-DESDE LOS 5
CODIGO 5	A-PRINCIPALMENTE DE DESTREZA FISICA B-PRINCIPALMENTE DE DESTREZA COGNITIVO-LINGÜÍSTICA

ANEXO 8
ANÁLISIS Y SÍNTESIS DE DATOS OBTENIDOS DE LAS ENTREVISTAS
REALIZADAS A ARF DE NRFL. CODIFICACIÓN CUALITATIVA Y
CUANTITATIVA.

Análisis y Síntesis de Datos Obtenidos de las entrevistas a ARF de NRFL.

Codificación Cualitativa y Cuantitativa:

Reseña: Total ARF de NSD: 12. Total NSD: 14. En entrevista 3 y 10 cada ARF refiere a dos NRFL

EJE 1) SOBRE LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA DEL ARF U OM PARA CON EL NIÑO DURANTE LA FASE PRELINGÜÍSTICA DE LA COMUNICACIÓN HUMANA EN EL ESP.

Código 1 a. Existencia de Habla dirigida al niño durante la Fase Prelingüística de la Comunicación: Todos los ARF dijeron que ellos y/u OM le hablaban al niño durante la Fase Prelingüística de la Comunicación (Referencia: entrevista de 1 a 12).

Código 1 b. Valoración de Frecuencia del Habla dirigida al niño durante la Fase Prelingüística de la Comunicación: Nueve ARF consideraron que ellos y/u OM le hablaban, de manera *Regular* (Referencia: entrevistas 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10 y 11); y tres que ellos y/u OM le hablaban de manera *No Regular*. (Referencia: entrevistas 4, 5 y 12). El motivo por el cual tres ARF consideraron que se le habló de manera no regular al niño fue, según ellos, en un caso, que los adultos responsables de su cuidado no estaban bien anímicamente (Referencia: entrevista 12); en otro caso, que la madre no podía estar con el niño puesto que trabajaba y los abuelos responsables del cuidado no solían hablarle (Referencia: entrevista 5); y, en el caso restante el hecho de que, hasta cumplir un año de vida, cuando la abuela materna devino ARF del niño, dejando éste la casa paterna y pasando a convivir con ella en otro hogar, los padres biológicos no le prestaban la necesaria atención (Referencia: entrevista 4).

Código 2 a. Existencia de Acompañamiento con palabras a la interpretación de los deseos, acciones y/o intenciones comunicativas del niño durante la Fase Prelingüística: Todos los ARF dijeron haber acompañado con palabras la interpretación de deseos, acciones y/o intenciones comunicativas del niño durante la Fase Prelingüística de la Comunicación. (Referencia: entrevista de 1 a 12).

Código 2 b. Valoración de Frecuencia del acompañamiento con palabras a la interpretación de los deseos, acciones y/o intenciones comunicativas del niño durante la Fase Prelingüística: Seis ARF consideraron que *Habitualmente*

(Referencia: entrevistas 1, 2, 6, 7, 9 y 10) y otros seis ARF consideraron que *Poco* (Referencia: entrevistas 3, 4, 5, 8, 11 y 12) acompañaban con palabras a la interpretación de los deseos, acciones y/o intenciones comunicativas del niño durante la Fase Prelingüística.

EJE 2) CONCURRENCIA REGULAR A ESS DURANTE LOS PRIMEROS CINCO AÑOS DE VIDA PREVIOS AL INGRESO A LA EPO.

Código 3. Concurrencia a Niveles de Escolaridad previos a la EPO: De los catorce NRFL, tres no concurrieron a ningún nivel de escolaridad previo a la EPO (Referencia: entrevistas 3 y 11); once concurrieron a Preescolar (Referencia: entrevistas 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 12), y, a su vez, siete de estos once concurrieron también a Jardín de cuatro (Referencia: entrevistas 4; 5; 6; 7; 8 y 10).

Código 4 a. Actividades Extraescolares de concurrencia Regular en Espacios de Socialización Secundaria previo al ingreso a la EPO: De los catorce NRFL, once no realizaron *ninguna* (Referencia: entrevistas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10 y 11); y tres realizaron *alguna* AER en ESS previo a la EPO (Referencia: entrevistas 4, 9 y 12). Acotaron, además, dos ARF que influyó, para que el niño inicie la AER, una recomendación médica en un caso (Referencia: entrevista 4) y una recomendación de la docente de preescolar (Referencia: entrevista 9) en otro caso.

Código 4 b. Edad de iniciación de Actividades Extraescolares de concurrencia Regular en Espacios de Socialización Secundaria previo al ingreso a la EPO: Los tres NRFL que realizaron AER en ESS previo al ingreso a la EPO comenzaron dicha actividad a los cinco años de edad (Referencia: entrevistas 4, 9 y 12).

Articulación entre Código 3 e Código 4 a. Niveles de escolaridad transitados por los NRFL que hicieron AER en ESS previo a la EPO: Los tres NRFL que hicieron alguna AER en ESS concurrieron a Preescolar (Referencia: entrevistas 4, 9 y 12); habiendo uno de ellos concurrido también a Jardín de Cuatro (Referencia: entrevista 4).

Código 5. Tipo de AER realizada: Todas las AER realizadas por los NRFL fueron de *tipo deportivo o principalmente de destreza física*. (Referencia: entrevistas 4, 9 y 12).

Dato Curioso: Diez ARF refirieron como AER del NRFL, durante los primeros cinco años de vida, al *mirar TV* (Referencia: entrevistas 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 10 y 11). Se les aclaró a los ARF que la pregunta era referida a AER realizadas en instituciones distintas de la familia o la escuela. Asimismo, se les solicitó que hicieran una valoración de la cantidad de TV diaria mirada por los niños, dándoles como opción de respuesta: mucha, regular o poca; habiendo respondido todos “*mucha*” (Referencia: entrevistas 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 10 y 11). Así también, se les consultó sobre el contenido de la TV observada; habiendo indicado cuatro ARF *desconocer el contenido* (Referencia: entrevistas 1; 3; 5 y 8), y habiendo referido cinco ARF a *dibujos animados y programas infantiles* (Referencia: entrevistas 2; 4; 6; 10 y 11) y uno a *programas educativos* (Referencia: entrevista 7).

EJE 3) SITUACIONES DIALÓGICAS Y ACTIVIDADES LÚDICAS EN LOS PRIMEROS CINCO AÑOS DE VIDA EN ESP, ESS SEGÚN LOS ARF de NRFL

Código 6. Existencia de Diálogo entre el niño y OM en los primeros cinco años de Vida: Todos los ARF dijeron que los niños dialogaron, en sus primeros cinco años de vida, con ellos u OM (Referencia: entrevistas de 1 a 12).

Código 7. Valoración de Frecuencia Dialógica entre el niño y OM en los primeros cinco años de Vida: Seis ARF valoraron como *Poco* (Referencia: entrevistas 1; 3; 5; 8; 9 y 12); cinco como *Regular* (Referencia: entrevistas 2; 4; 6; 7 y 11), y uno como *Mucho* (Referencia: entrevista 10) el dialogar del niño con OM durante dicho período.

Código 8. Existencia de Actividades compartidas entre el Niño y el ARF u OM acompañadas de Diálogos durante los primeros cinco años de Vida, en ESP, ESS: Seis ARF dijeron que ellos u OM realizaban Actividades compartidas con el Niño acompañadas de Diálogos durante los primeros cinco años de vida (Referencia: entrevistas 2; 4; 6; 8; 10 y 11) y otros seis ARF dijeron que ni ellos, ni OM realizaban dichas Actividades con el Niño en dicho período (Referencia: entrevistas 1; 3; 5; 7; 9 y 12).

Código 9. Valoración de frecuencia de las Actividades compartidas entre el Niño y el ARF u OM acompañadas de Diálogos durante los primeros cinco años de Vida, en ESP, ESS: De los seis ARF que dijeron que ellos u OM realizaban Actividades Compartidas con el Niño acompañadas de Diálogos durante los primeros cinco años de vida; cuatro valoraron que *habitualmente* (Referencia: entrevistas 2; 4; 6 y 10) y dos que *Raras Veces* (Referencia: entrevistas 8 y 11) se producía la realización de dichas Actividades.

Código 10 a. Tipo de Actividad compartida acompañada de Diálogo: Un ARF mencionó como actividad compartida entre el niño y OM acompañada de diálogo, durante los primeros cinco años de vida, al *Juego* (Referencia: entrevistas 2).

Código 10 b. Tipo de Actividad compartida acompañada de Diálogo: Dos ARF mencionaron como actividad compartida entre el niño y OM acompañada de diálogo, durante los primeros cinco años de vida, al *Ir a Lugares de Entretenimiento para Niños* (Referencia: entrevistas 2 y 4)

Código 10 c. Tipo de Actividad compartida acompañada de Diálogo: Ningún ARF mencionó como actividad compartida entre el niño y OM acompañada de diálogo, durante los primeros cinco años de vida, al *Realizar Tareas Escolares*.

Código 10 d. Tipo de Actividad compartida acompañada de Diálogo: Ningún ARF mencionó como actividad compartida entre el niño y OM acompañada de diálogo, durante los primeros cinco años de vida, al *Mirar TV*.

Código 10 e. Tipo de Actividad compartida acompañada de Diálogo: Seis ARF mencionaron como actividad compartida entre el niño y OM acompañada de diálogo, durante los primeros cinco años de vida, al *Realizar Tareas Domésticas y otros Quehaceres propios del Mundo Adulto* (Referencia: entrevistas 2; 4; 6; 8; 10 y 11).

Código 11. Existencia de Juego en los primeros cinco años de vida: Todos los ARF dijeron que los niños jugaban durante sus primeros cinco años de vida (Referencia: entrevistas de 1 a 12).

Código 11 a. Tipo de Juegos mencionados: Seis ARF refirieron como Tipo de Juego realizado por los Niños a *Juegos principalmente de Destreza Física* (Referencia: entrevistas 2; 5; 6; 8; 10 y 12).

Código 11 b. Tipo de Juegos mencionados: Tres ARF refirieron como Tipo de Juego realizado por los Niños a *Juegos principalmente de Destreza Cognitivo-Lingüística Fabricados por la Industria del Juego para niños de la edad* (Referencia: entrevistas 2; 7 y 9).

Indicador 11 c. Tipo de Juegos mencionados: Un ARF refirió como Tipo de Juego realizado por el Niño a *Juegos principalmente de Destreza Cognitivo-Lingüística Tradicionales o Inventados* (Referencia: entrevista 11).

Código 12. Realización de Juegos donde el niño creaba Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción: Todos los ARF dijeron que los niños realizaban Juegos donde, con apoyatura en objetos concretos, creaban Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción, durante los primeros cinco años de vida (Referencia: entrevistas de 1 a 12).

Código 13. Compañía en el Juego de los Niños durante los primeros cinco años de vida: Nueve ARF consideraron que los niños jugaban “*mayormente solos*” (Referencia: entrevistas 1; 2; 4; 5; 6; 7; 9; 11 y 12), y tres que “*a veces acompañados y a veces solos*” (Referencia: entrevistas 3; 8 y 10), durante los primeros cinco años de vida.

Código 14. Intervención del ARF u OM en los distintos Juegos realizados por los niños durante los primeros cinco años de vida: Cuatro ARF dijeron *haber intervenido* (Referencia: entrevistas 2; 9; 10 y 11) y ocho *no haber intervenido* ni ellos ni OM (Referencia: entrevistas 1; 3; 4; 5; 6; 7; 8 y 12) en los distintos Juegos realizados por los niños durante los primeros cinco años de vida.

Código 15. Valoración de frecuencia de la Intervención del ARF u OM en los distintos Juegos realizados por los niños durante los primeros cinco años de vida: De los cuatro ARF que dijeron haber intervenido ellos u OM en los distintos Juegos realizados por los niños durante los primeros cinco años de vida; dos valoraron que ello

ocurría *raras veces* (Referencia: entrevistas 9 y 11); y dos valoraron que ello ocurría *habitualmente* (Referencia: entrevistas 2 y 10).

Código 16. Intervención del ARF u OM en Juegos del niño donde creaba Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción: Diez ARF dijeron *no haber intervenido* ni ellos ni OM (Referencia: entrevistas 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 11 y 12) y dos *haber intervenido* ellos u OM (Referencia: entrevistas 9 y 10) en Juegos donde el niño creaba Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción durante los primeros cinco años de vida.

Código 17. Valoración de frecuencia de intervención del ARF u OM en Juegos del niño donde creaba Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción De los dos ARF que dijeron haber intervenido ellos u OM en Juegos donde el niño creaba Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción durante los primeros cinco años de vida; uno valoró que ello ocurría *habitualmente* (Referencia: entrevista 10) y uno que ello ocurría *raras veces* (Referencia: entrevista 9).

EJE 4) VALORACION DEL CORRECTO DOMINIO DE LA LENGUA Y ACTIVIDADES DISPUESTAS PARA CON LOS NIÑOS CONSIDERADAS PROMOTORAS DEL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE

Código 18. Valoración de la Relevancia del Correcto Dominio de la Lengua Local: Todos los ARF consideraron relevante el correcto dominio de la Lengua Local por parte del Niño (Referencia: entrevistas de 1 a 12).

Código 19 a. Argumentos de Relevancia del Correcto Dominio de la Lengua Local: Nueve ARF refirieron como argumento de relevancia del correcto dominio de la Lengua al *concebirlo como herramienta de comunicación intersubjetiva* (Referencia: entrevistas 1; 2; 5; 6; 7; 8; 9; 10 y 11).

Código 19 b. Argumentos de Relevancia del Correcto Dominio de la Lengua Local: Nueve ARF refirieron como argumento de relevancia del correcto dominio de la Lengua al *considerarlo necesario para realizar aprendizajes valorados como relevantes* (Referencia: entrevistas 2; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10 y 12).

Código 19 c. Argumentos de Relevancia del Correcto Dominio de la Lengua Local:

Cinco ARF refirieron como argumento de relevancia del correcto dominio de la Lengua al *considerarlo necesario para que el niño no sea víctima de burlas* (Referencia: entrevistas 7; 8; 10; 11 y 12).

Código 19 d. Argumentos de Relevancia del Correcto Dominio de la Lengua Local:

Dos ARF refirieron como argumento de relevancia del correcto dominio de la Lengua al *no admitir matices en dicho dominio para el habla* (Referencia: entrevistas 3 y 6).

Código 20 a. Actividades y Recursos dispuestos para con el Niño durante los primeros cinco años de vida considerados promotores del Aprendizaje del Lenguaje:

Ningún ARF refirió al *haberles hablado o dialogado con los niños* durante los primeros cinco años de vida como actividad promotora del aprendizaje del Lenguaje.

Código 20 b. Actividades y Recursos dispuestos para con el Niño durante los primeros cinco años de vida considerados promotores del Aprendizaje del Lenguaje:

Un ARF consideró al *haber realizado con el niño juegos que implican uso lingüístico* durante los primeros cinco años de vida como actividad promotora del aprendizaje del Lenguaje (Referencia: entrevista 7).

Código 20 c. Actividades y Recursos dispuestos para con el Niño durante los primeros cinco años de vida considerados promotores del Aprendizaje del Lenguaje:

Un ARF consideró al *haberle relatado cuentos* al niño durante los primeros cinco años de vida como actividad promotora del aprendizaje del Lenguaje (Referencia: entrevista 7).

Código 20 d. Actividades y Recursos dispuestos para con el Niño durante los primeros cinco años de vida considerados promotores del Aprendizaje del Lenguaje:

Ocho ARF consideraron al *haber corregido a los niños sus errores el uso de la Lengua e indicado la manera correcta de uso* durante los primeros cinco años de vida como actividad promotora del aprendizaje del Lenguaje (Referencia: entrevistas 1; 2; 5; 6; 7; 8; 10 y 11)

Código 20 e. Actividades y Recursos dispuestos para con el Niño durante los primeros cinco años de vida considerados promotores del Aprendizaje del Lenguaje: Cuatro ARF dijeron *no saber*, durante los primeros cinco años de vida del niño, qué actividades o recursos podían ser promotores del aprendizaje del Lenguaje (Referencia entrevistas 3; 4; 9 y 12)

Código 20 f. Actividades y Recursos dispuestos para con el Niño durante los primeros cinco años de vida considerados promotores del Aprendizaje del Lenguaje: Dos ARF consideraron a *la exposición a la TV, sin importar el programa*, durante los primeros cinco años de vida, como actividad promotora del aprendizaje del Lenguaje (Referencia: entrevistas 8 y 10).

Código 20 g. Actividades y Recursos dispuestos para con el Niño durante los primeros cinco años de vida considerados promotores del Aprendizaje del Lenguaje: Un ARF consideró al *haber seleccionado determinados programas educativos de TV para que vea el niño* durante los primeros cinco años de vida como actividad promotora del aprendizaje del Lenguaje (Referencia: entrevista 7).

Código 21. Modificación de las Actividades y Recursos dispuestos para con el niño a fin de promover su Aprendizaje del Lenguaje a partir de la concurrencia al Espacio Terapéutico: A partir de la concurrencia del niño al Espacio Terapéutico; seis ARF *modificaron las actividades y recursos dispuestos* para con el niño tendientes a promover el Aprendizaje del Lenguaje (Referencia: entrevistas 2; 5; 6; 9; 11 y 12) y seis *no realizaron modificación alguna* (Referencia: entrevistas 1; 3; 4; 7; 8 y 10).

Código 21 a. Actividades y Recursos dispuestos para con el niño a fin de promover su Aprendizaje del Lenguaje a partir de la concurrencia al Espacio Terapéutico: Dos ARF dijeron *haber dejado de corregir a los niños sus errores el uso de la Lengua* (Referencia; entrevistas 2 y 6), cuatro dijeron *hablarles más o dialogar más con ellos* (Referencia; entrevistas 5; 9; 11 y 12), dos dijeron *relatarles cuentos* (Referencia; entrevistas 9 y 12) y uno dijo *compartir juegos* (Referencia; entrevistas 9).

Código 21 b. Motivo de modificación de las Actividades y Recursos dispuestos para con el niño a fin de promover su Aprendizaje del Lenguaje a partir de la

Concurrencia al Espacio Terapéutico: Los seis ARF que modificaron las Actividades y Recursos dispuestos para con el niño a fin de promover su Aprendizaje del Lenguaje a partir de la Concurrencia al Espacio Terapéutico dijeron haberlo hecho debido a *señalamientos del profesional* (Referencia: entrevistas 2; 5; 6; 9; 11 y 12) y, en dos casos también a *indicaciones de otros referentes autorizados por ellos* (Referencia: entrevistas 9 y 12).

Hoja de Cálculo ARF de NRFL

ARF NRFL	CODIGO 1A	CODIGO 1B	CODIGO 2A	CODIGO 2B	CODIGO 6	CODIGO 7	CODIGO 8	CODIGO 9	CODIGO 10 ABCDEF
1	A	A	A	B	A	C	B		
2	A	A	A	B	A	B	A	A	A-B-E
3	A	A	A	C	A	C	B		
4	A	B	A	C	A	B	A	A	B-E
5	A	B	A	C	A	C	B		
6	A	A	A	B	A	B	A	A	E
7	A	A	A	B	A	B	B		
8	A	A	A	C	A	C	A	B	E
9	A	A	A	B	A	C	B		
10	A	A	A	B	A	A	A	A	E
11	A	A	A	C	A	B	A	B	E
12	A	B	A	C	A	C	B		
ARF NRFL	CODIGO 11	CODIGO 11 BIS	CODIGO 12	CODIGO 13	CODIGO 14	CODIGO 15	CODIGO 16	CODIGO 17	CODIGO 18
1	A		A	C	B		B		A
2	A	A-B	A	C	A	B	B		A
3	A		A	B	B		B		A
4	A		A	C	B		B		A
5	A	A	A	C	B		B		A
6	A	A	A	C	B		B		A
7	A	B	A	C	B		B		A
8	A	A	A	B	B		B		A
9	A	B	A	C	A	C	A	C	A
10	A	A	A	B	A	B	A	B	A
11	A	C	A	C	A	C	B		A
12	A	A	A	C	B		B		A

ARF NRFL	CODIGO 19ABCD	CODIGO 20 ABCDEFG	CODIGO 21	CODIGO 21 A	CODIGO21 B
1	A	D	B		
2	A-B	D	A	A	A
3	D	E	B		
4	B	E	B		
5	A-B	D	A	B	A
6	A-B-D	D	A	A	A
7	A-B-C	B-C-D-G	B		
8	A-B-C	D-F	B		
9	A-B	E	A	B-C-D	A-B
10	A-B-C	D-F	B		
11	A-C	D	A	B	A
12	B-C	E	A	B-C	A-B

CODIGO 1A	A-EXISTIÓ B-NO EXISTIÓ	CODIGO 10	A- JUEGO B- IR A LUGARES DE ENTRETENIMIENTO C- REALIZAR TAREAS ESCOLARES D- MIRAR TV E- TAREAS DOMESTICAS Y OTROS F- RELATOS DE CUENTOS
CODIGO 1B	A-REGULAR B-NO REGULAR	CODIGO 11	A-EXISTIÓ B-NO EXISTIÓ
CODIGO 2A	A-EXISTIÓ B-NO EXISTIÓ	CODIGO 11 BIS	A- PRINCIPALMENTE DE DESTREZA FISICA B- PRINCIPALMENTE DE DESTREZA COGNITIVO LINGÜÍSTICA FABRICADO POR LA INDUSTRIA C- PRINCIPALMENTE DE DESTREZA COGNITIVO LINGÜÍSTICA TRADICIONALES O INVENTADOS
CODIGO 2B	A-SIEMPRE B-HABITUALMENTE C-POCO D-NUNCA	CODIGO 12	A-EXISTIÓ A-NO EXISTIÓ
CODIGO 6	A-EXISTIÓ B-NO EXISTIÓ	CODIGO 13	A- MAYORMENTE ACOMPAÑADOS B- A VECES ACOMPAÑADOS AVECES SOLOS C- MAYORMENTE SOLO
CODIGO 7	A-MUCHO B-REGULAR C-POCO	CODIGO 14	A-EXISTIÓ B-NO EXISTIÓ
CODIGO 8	A-EXISTIÓ B-NO EXISTIÓ	CODIGO 15	A-SIEMPRE B-HABITUALMENTE C-RARAS VECES
CODIGO 9	A-HABITUALMENTE B-RARA VEZ		

CODIGO 16	A-EXISTIÓ B-NO EXISTIÓ	CODIGO 21	A-SI B-NO
CODIGO 17	A-SIEMPRE B-HABITUALMENTE C-RARAS VECES	CODIGO 21A	A-HABER DEJADO DE CORREGIR LOS ERRORES EN EL USO DE LA LENGUA B-HABLARLES MAS O DIALOGAR MAS CON LOS NIÑOS C-RELATARLES CUENTOS D-COMPARTIR JUEGOS
CODIGO 18	A-SI B-NO	CODIGO 21B	A-SEÑALAMIENTOS DEL PROFESIONAL B-SEÑALAMIENTOS DE OTROS REFERENTES AUTORIZADOS POR ELLOS
CODIGO 19	A-CONCEBIRLO COMO HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN INTERSUBJETIVA B-CONSIDERARLO NECESARIO PARA REALIZAR APRENDIZAJES VALORADOS COMO RELEVANTES C-CONSIDERARLO NECESARIO PARA QUE EL NIÑO NO SEA VICTIMA DE BURLAS D-NO ADMITIR MATICES EN EL DOMINIO DE LA LENGUA		
CODIGO 20	A-HABER DIALOGADO CON LOS NIÑOS B-HABER REALIZADO CON LOS NIÑOS JUEGOS QUE IMPLICAN USO LINGUISTICO C-HABER RELATADO CUENTOS A LOS NIÑOS D-HABER CORREGIDO A LOS NIÑOS SUS ERRORES EN EL USO DE LA LENGUA E-NO SABER F-EXPOSICION A LA TV SIN IMPORTAR EL PROGRAMA G-HABER SELECCIONADO DETERMINADOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE TV PARA QUE VEA EL NIÑO		

Hoja de Cálculo de NRFL

NRFL	CODIGO 3	CODIGO 4A	CODIGO 4B	CODIGO 5
1	E	B		
2	E	B		
3	A	B		
4	D	A	B	A
5	D	B		
6	D	B		
7	D	B		
8	D	B		
9	E	A	B	A
10	D	B		
11	A	B		
12	E	A	B	A
13	A	B		
14	D	B		

ENTRV 3: NRFL 3 y 13

ENTRV 10: NRFL 10 y 14

CODIGO 3	A-NO ESCOLARIZADO PREVIO A LA EPO B-ESCOLARIZADO DESDE JARDIN MATERNAL C-ESCOLARIZADO DESDE JARDIN DE 3 D-ESCOLARIZADO DESDE JARDIN DE 4 E-ESCOLARIZADO DESDE PREESCOLAR (5)
CODIGO 4A	A-ALGUNA B-NINGUNA
CODIGO 4B	A-DESDE LOS 4 B-DESDE LOS 5
CODIGO 5	A-PRINCIPALMENTE DE DESTREZA FISICA B-PRINCIPALMENTE DE DESTREZA COGNITIVO-LINGÜÍSTICA

ANEXO 9

ANÁLISIS Y SÍNTESIS DE DATOS OBTENIDOS DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A ART DE NRFL. CODIFICACIÓN CUALITATIVA Y CUANTITATIVA.

Análisis y Síntesis de Datos Obtenidos de las entrevistas a ART de NRFL.
Codificación Cualitativa y Cuantitativa:

Reseña: Total ART de NRFL: 12.

**EJE 1) VALORACION DEL CORRECTO DOMINIO DE LA LENGUA Y ACTIVIDADES
DISPUESTAS PARA CON LOS NRFL CONSIDERADAS PROMOTORAS DEL APRENDIZAJE
DEL LENGUAJE**

Código 1. Valoración de la Relevancia del Correcto Dominio de la Lengua Local por parte del niño: Todos los ART consideraron relevante el correcto dominio de la Lengua Local por parte del niño (Referencia: entrevistas de 1 a 12).

Código 2 a. Argumentos de Relevancia del Correcto Dominio de la Lengua Local:
Once ART refirieron como argumento de relevancia del correcto dominio de la Lengua al *concebirlo como herramienta de comunicación intersubjetiva* (Referencia: entrevistas 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 10; 11 y 12).

Código 2 b. Argumentos de Relevancia del Correcto Dominio de la Lengua Local:
Ocho ARF refirieron como argumento de relevancia del correcto dominio de la Lengua al *considerarlo necesario para realizar aprendizajes valorados como relevantes* (Referencia: entrevistas 4; 6; 7; 8; 9; 10; 11 y 12).

Código 3 a. Actividades y Recursos dispuestos en el ET para con los NRFL de hasta cinco años de edad considerados promotores del Aprendizaje del Lenguaje:
Once ART refirieron al *diálogo* con los NRFL de hasta cinco años de edad como actividad promotora del aprendizaje del Lenguaje realizada en el ET (Referencia: entrevistas 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 11 y 12).

Código 3 b. Actividades y Recursos dispuestos en el ET para con los NRFL de hasta cinco años de edad considerados promotores del Aprendizaje del Lenguaje:
Todos los ART refirieron a *juegos que implican uso lingüístico* con los NRFL de hasta cinco años de edad como actividad promotora del aprendizaje del Lenguaje realizada en el ET (Referencia: entrevistas de 1 a 12).

Código 3 c. Actividades y Recursos dispuestos en el ET para con los NRFL de hasta cinco años de edad considerados promotores del Aprendizaje del Lenguaje:

Nueve ART refirieron al *relato de cuentos y actividades emergentes de la narrativa* con los NRFL de hasta cinco años de edad como actividad promotora del aprendizaje del Lenguaje realizada en el ET (Referencia: entrevistas 1; 2; 4; 7; 8; 9; 10; 11 y 12).

Código 3 d. Actividades y Recursos dispuestos en el ET para con los NRFL de hasta cinco años de edad considerados promotores del Aprendizaje del Lenguaje:

Cuatro ART refirieron a la *realización de ejercicios ortofónicos* con los NRFL de hasta cinco años de edad como actividad promotora del aprendizaje del Lenguaje realizada en el ET (Referencia: entrevistas 5; 6; 10 y 12).

Código 4. Realización de Recomendaciones a los ARF para promover el Aprendizaje del Lenguaje en los NRFL: Todos los ART dijeron realizar algún tipo de recomendación a los ARF de NRFL para promover su aprendizaje del Lenguaje (Referencia: entrevistas de 1 a 12).

Código 4 a. Tipo de Recomendaciones a los ARF para promover el Aprendizaje del Lenguaje en los NRFL: Diez ART dijeron recomendar a los ARF *dialogar con los NRFL* como actividad promotora del aprendizaje del Lenguaje (Referencia: entrevistas 1; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11 y 12).

Código 4 b. Tipo de Recomendaciones a los ARF para promover el Aprendizaje del Lenguaje en los NRFL: Diez ART dijeron recomendar a los ARF *realizar juegos que impliquen uso lingüístico con los NRFL* como actividad promotora del aprendizaje del Lenguaje (Referencia: entrevistas 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 10 y 12).

Código 4 c. Tipo de Recomendaciones a los ARF para promover el Aprendizaje del Lenguaje en los NRFL: Siete ART dijeron recomendar a los ARF *relatarles cuentos a los NRFL* como actividad promotora del aprendizaje del Lenguaje (Referencia: entrevistas 1; 5; 7; 8; 9; 11 y 12).

Código 4 d. Tipo de Recomendaciones a los ARF para promover el Aprendizaje del Lenguaje en los NRFL: Cinco ART dijeron recomendar a los ARF, *la*

conurrencia de los NRFL a ESS como actividad promotora del aprendizaje del Lenguaje (Referencia; entrevistas 3; 5; 6; 7 y 12).

EJE 2) SITUACIONES DIALÓGICAS Y ACTIVIDADES LÚDICAS DE LOS NRFL EN EL ESPACIO TERAPEUTICO

Código 5. Existencia de Diálogo entre el ART y los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET: Todos los ART dijeron dialogar con los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET (Referencia: entrevistas de 1 a 12).

Código 6. Valoración de Frecuencia Dialógica con los NRFL en el ET: Todos los ART valoraron como *Mucho* el dialogar con los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET (Referencia: entrevistas de 1 a 12).

Código 7. Existencia de Actividades compartidas acompañadas de Diálogos con los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET: Todos los ART dijeron realizar con NRFL de hasta cinco años de edad Actividades compartidas acompañadas de Diálogos (Referencia: entrevistas de 1 a 12).

Código 8 a. Tipo de Actividades compartidas acompañadas de Diálogo con los NRFL en el ET: Todos los ART refirieron como actividad compartida, con los NRFL de hasta cinco año de edad, acompañada de Diálogo a *Juegos* (Referencia entrevistas de 1 a 12)

Código 8 b. Tipo de Actividades compartidas acompañadas de Diálogo con los NRFL en el ET: Cinco ART refirieron como actividad compartida, con los NRFL de hasta cinco año de edad, acompañada de Diálogo a la *Realización de Ejercicios Ortofónicos* (Referencia entrevistas: 2; 5; 6; 10 y 12)

Código 8 c. Tipo de Actividades compartidas acompañadas de Diálogo con los NRFL en el ET: Diez ART refirieron como actividad compartida, con los NRFL de hasta cinco año de edad, acompañada de Diálogo al *Relato de Cuentos* (Referencia entrevistas: 1; 2; 3; 4; 7; 8; 9; 10; 11 y 12).

Código 9. Valoración de frecuencia de las Actividades compartidas acompañadas de Diálogos con los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET: Todos los ART valoraron que *habitualmente* realizan Actividades Compartidas con los NRFL, de hasta cinco años de edad, acompañadas de Diálogos en el ET (Referencia: entrevistas de 1 a 12).

Código 10. Realización de Juegos de los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET: Todos los ART dijeron que los NRFL de hasta cinco años de edad realizan juegos en el ET (Referencia: entrevistas de 1 a 12).

Código 11 a. Tipo de Juegos mencionados:

Todos los ART refirieron como Tipo de Juego realizado por los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET a *Juegos Principalmente de Destreza Cognitivo-Lingüística* (Referencia: entrevistas de 1 a 12).

Código 12. Realización de Juegos donde se crean con los NRFL de hasta cinco años de edad Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción dentro del ET: Todos los ART dijeron que los NRFL de hasta cinco años de edad realizan *Juegos donde se crean Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción*, dentro del ET (Referencia: entrevistas de 1 a 12).

Código 13. Intervención en los distintos Juegos realizados con los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET: Todos los ART dijeron intervenir en los distintos Juegos realizados en el ET por o con los NRFL de hasta cinco años de edad (Referencia: entrevistas de 1 a 12).

Código 14. Valoración de frecuencia de la Intervención en los distintos Juegos realizados por o con los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET: Todos los ART consideraron *siempre* intervenir en los Juegos realizados por o con los NRFL de hasta cinco años de edad en el ET (Referencia: entrevistas de 1 a 12).

Código 15. Intervención en los Juegos donde se crean Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción dentro del ET: Todos los ART dijeron intervenir en los Juegos realizados en el ET donde se crean Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción con los NRFL de hasta cinco años de edad. (Referencia: entrevistas de 1 a 12).

Código 16. Valoración de frecuencia de la intervención en Juegos donde se crean

Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción dentro del ET: Todos los ART consideraron *siempre* intervenir en los Juegos realizados en el ET, por o con los NRFL de hasta cinco años de edad, donde se crean Diálogos Pretendidos en Escenarios de Ficción (Referencia: entrevistas de 1 a 12).

Hoja de Cálculo de ART

DATOS ARTs	CODIGO 1	CODIGO 2	CODIGO 3	CODIGO 4	CODIGO 4 BIS	CODIGO 5	CODIGO 6	CODIGO 7	CODIGO 8
ART 1	A	A	ABC	A	ABC	A	A	A	AC
ART 2	A	A	ABC	A	B	A	A	A	ABC
ART 3	A	A	AB	A	BD	A	A	A	AC
ART 4	A	AB	ABC	A	AB	A	A	A	AC
ART 5	A	A	ABD	A	ABCD	A	A	A	AB
ART 6	A	AB	ABD	A	ABD	A	A	A	AB
ART 7	A	AB	ABC	A	ABCD	A	A	A	AC
ART 8	A	AB	ABC	A	ABC	A	A	A	AC
ART 9	A	B	ABC	A	AC	A	A	A	AC
ART 10	A	AB	BCD	A	AB	A	A	A	ABC
ART 11	A	AB	ABC	A	AC	A	A	A	AC
ART 12	A	AB	ABCD	A	ABCD	A	A	A	ABC
DATOS ARTs	CODIGO 9	CODIGO 10	CODIGO 11	CODIGO 12	CODIGO13	CODIGO 14	CODIGO 15	CODIGO 16	
ART 1	A	A	A	A	A	A	A	A	
ART 2	A	A	A	A	A	A	A	A	
ART 3	A	A	A	A	A	A	A	A	
ART 4	A	A	A	A	A	A	A	A	
ART 5	A	A	A	A	A	A	A	A	
ART 6	A	A	A	A	A	A	A	A	
ART 7	A	A	A	A	A	A	A	A	
ART 8	A	A	A	A	A	A	A	A	
ART 9	A	A	A	A	A	A	A	A	
ART 10	A	A	A	A	A	A	A	A	
ART 11	A	A	A	A	A	A	A	A	
ART 12	A	A	A	A	A	A	A	A	

CODIGO 1:	A-SI B-NO	CODIGO 8:	A-JUEGOS B- REALIZACION DE EJERCICIOS ORTOFÓNICOS C- RELATO DE CUENTOS
CODIGO 2:	A-CONCEBIRLO COMO HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN B-CONSIDERARLO NECESARIO PARA EFECTUAR APRENDIZAJES	CODIGO 9:	A-HABITUALMENTE B-RARA VEZ
CODIGO 3:	A-DIALOGO B-JUEGOS QUE IMPLICAN USO LINGUISTICO C-RELATO DE CUENTOS Y ACTIVIDADES EMERGENTES DE LA NARRATIVA D-REALIZACION DE EJERCICIOS ORTOFÓNICOS	CODIGO 10:	A-SI B-NO
CODIGO 4:	A-SI B-NO	CODIGO 11:	A-JUEGOS PRINCIPALMENTE DE DESTREZA COGNITIVO-LINGÜÍSTICA
CODIGO 4BIS	A-DIALOGAR CON LOS NRFL B-REALIZAR JUEGOS QUE IMPLIQUEN USO LINGUISTICO CON LOS NRFL C-RELATARLES CUENTOS A LOS NRFL D-LA CONCURRENCIA DE LOS NRFL A ESS	CODIGO 12:	A-SI B-NO
CODIGO 5:	A-SI B-NO	CODIGO13:	A-SI B-NO
CODIGO 6:	A-MUCHO B-REGULAR C-POCO	CODIGO 14:	A-SIEMPRE B-HABITUALMENTE C-RARA VEZ
CODIGO 7:	A-SI B-NO	CODIGO 15:	A-SI B-NO
		CODIGO 16:	A-SIEMPRE B-HABITUALMENTE C-RARA VEZ

ANEXOS 10
RESULTADOS Y PRUEBAS ESTADÍSTICAS EN EL CONTRASTE DE
DATOS: ARF de NSD–ARF de NRFL

Resultados y Pruebas Estadísticas en el contraste de datos: ARF de NSD – ARF de NRFL

Resultados del contraste de códigos de ARF de NSD-ARF de NRFL:

CODIGOS ARF de NSD-ARF de NRFL	Unilateral Valor p	Significancia estadística	Según el Test de
1. CODIGO 1B-1B	0,109	$p > 0,05$	Fisher
2. CODIGO 2B-2B	0,000	$p < 0,001$	Wilcoxon Muestras Independientes
3. CODIGO 7-7	0,000	$p < 0,001$	Wilcoxon Muestras Independientes
4. CODIGO 8-8	0,007	$p < 0,01$	Fisher
5. CODIGO 9-9	0,000	$p < 0,001$	Wilcoxon Muestras Independientes
6. CODIGO 10A-10A	0,000	$p < 0,001$	Fisher
7. CODIGO 10B-10B	0,097	$p > 0,05$	Fisher
8. CODIGO 10C-10C	0,109	$p > 0,05$	Fisher
9. CODIGO 10D-10D	0,500	$p > 0,05$	Fisher
10. CODIGO 10E-10E	0,500	$p > 0,05$	Fisher
11. CODIGO 10F-10F	0,239	$p > 0,05$	Fisher
12. CODIGO 11A-11A	0,034	$p < 0,05$	Fisher
13. CODIGO 11B-11B	0,001	$p < 0,01$	Fisher
14. CODIGO 11C-11C	0,077	$p > 0,05$	Fisher
15. CODIGO 11BC-11BC	0,005	$p < 0,01$	Fisher
16. CODIGO 13-13	0,000	$p < 0,001$	Wilcoxon Muestras Independientes
17. CODIGO 14-14	0,001	$p < 0,01$	Fisher
18. CODIGO 15-15	0,000	$p < 0,001$	Wilcoxon Muestras Independientes
19. CODIGO 16-16	0,000	$p < 0,001$	Fisher
20. CODIGO 17-17	0,000	$p < 0,001$	Wilcoxon Muestras Independientes
21. CODIGO 19A-19A	0,500	$p > 0,05$	Fisher
22. CODIGO 19B-19B	0,020	$p < 0,05$	Fisher
23. CODIGO 19C-19C	0,077	$p > 0,05$	Fisher
24. CODIGO 19D-19D	0,705	$p > 0,05$	Fisher
25. CODIGO 20A-20A	0,000	$p < 0,001$	Fisher
26. CODIGO 20B-20B	0,034	$p < 0,05$	Fisher
27. CODIGO 20C-20C	0,014	$p < 0,05$	Fisher
28. CODIGO 20D-20D	0,110	$p > 0,05$	Fisher
29. CODIGO 20E-20E	0,047	$p < 0,05$	Fisher

30. CODIGO 20F-20F	0,239	$p > 0,05$	Fisher
31. CODIGO 20G-20G	0,761	$p > 0,05$	Fisher
32. Dato Curioso: Sin Código	0,000	$p < 0,001$	Fisher

Contraste NSD-NRFL

CODIGOS NSD y NRFL	Unilateral Valor p	Significancia estadística	Según Test de
1. CODIGO 3-3 Escolaridad (todas las categorías)	0,114	$p > 0,05$	Wilcoxon Muestras Independientes
2. CODIGO 3-3 Escolaridad (clasificación dicotómica)	0,001	$p < 0,01$	Fisher
3. Código 4A-4A	0,118	$p > 0,05$	Fisher

Pruebas estadísticas aplicadas para el contraste de códigos: ARF de NSD-ARF de NRFL**1. CODIGO 1B-1B****Tabla de contingencia ARF ***

Recuento

		CODIGO1B		
		1	2	Total
ARF	1	12	0	12
	2	9	3	12
Total		21	3	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,429(b)	1	,064		
Corrección por continuidad(a)	1,524	1	,217		
Razón de verosimilitudes	4,589	1	,032		
Estadístico exacto de Fisher				,217	,109
Asociación lineal por lineal	3,286	1	,070		
N de casos válidos	24				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,50.

2. CODIGO 2B-2B**Prueba de Wilcoxon****Rangos**

	ARF	N	Rango promedio	Suma de rangos
CODIGO2B	1	12	7,25	87,00
	2	12	17,75	213,00
	Total	24		

Estadísticos de contraste^b

	CODIGO2B
U de Mann-Whitney	9,000
W de Wilcoxon	87,000
Z	-3,876
Sig. asintót. (bilateral)	,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: ARF

3. CODIGO 7-7**Rangos**

ARF	N	Rango promedio	Suma de rangos
CODIG 1	12	7,75	93,00
O7 2	12	17,25	207,00
Total	24		

Estadísticos de contraste (b)

	CODIG O7
U de Mann-Whitney	15,000
W de Wilcoxon	93,000
Z	-3,515
Sig. asintót. (bilateral)	,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000(a)

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: ARF

4. CÓDIGO 8-8**Tabla de contingencia ARF * CODIGO8**

Recuento

	CODIGO8		Total
	1	2	
ARF 1	12	0	12
2	6	6	12
Total	18	6	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,000(b)	1	,005		
Corrección por continuidad(a)	5,556	1	,018		
Razón de verosimilitudes	10,357	1	,001		
Estadístico exacto de Fisher				,014	,007
Asociación lineal por lineal	7,667	1	,006		
N de casos válidos	24				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,00.

5. CÓDIGO 9-9**Rangos**

ARF	N	Rango promedio	Suma de rangos
CODIG 1	12	8,50	102,00
O9 2	12	16,50	198,00
Total	24		

Estadísticos de contraste (b)

	CODIG O9
U de Mann-Whitney	24,000
W de Wilcoxon	102,000
Z	-3,339
Sig. asintót. (bilateral)	,001
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,005(a)

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: ARF

6. CODIGO 10A-10A**Tabla de contingencia ARF * CODIGO10A**

Recuento

		CODIGO10A		Total
		1	2	
ARF	1	10	2	12
	2	1	11	12
Total		11	13	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,594 ^b	1	,000		
Corrección por continuidad	10,741	1	,001		
Razón de verosimilitudes	15,407	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,001	,000
Asociación lineal por lineal	13,028	1	,000		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,50.

7. CODIGO 10B-10B**Tabla de contingencia ARF * CODIGO10B**

Recuento

		CODIGO10B		Total
		1	2	
ARF	1	6	6	12
	2	2	10	12
Total		8	16	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,000 ^b	1	,083		
Corrección por continuidad	1,688	1	,194		
Razón de verosimilitudes	3,104	1	,078		
Estadístico exacto de Fisher				,193	,097
Asociación lineal por lineal	2,875	1	,090		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,00.

8. CODIGO 10C-10C

Tabla de contingencia ARF * CODIGO10C

Recuento

	CODIGO10C		Total
	1	2	
ARF 1	3	9	12
2	0	12	12
Total	3	21	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,429 ^b	1	,064		
Corrección por continuidad	1,524	1	,217		
Razón de verosimilitudes	4,589	1	,032		
Estadístico exacto de Fisher				,217	,109
Asociación lineal por lineal	3,286	1	,070		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,50.

9. CODIGO 10D-10D**Tabla de contingencia ARF * CODIGO10D**

Recuento

		CODIGO10D		Total
		1	2	
ARF	1	1	11	12
	2	0	12	12
Total		1	23	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,043 ^b	1	,307	1,000	,500
Corrección por continuidad	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	1,430	1	,232		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	1,000	1	,317		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,50.

10. CODIGO 10E-10E**Tabla de contingencia ARF * CODIGO10E**

Recuento

		CODIGO10E		Total
		1	2	
ARF	1	5	7	12
	2	6	6	12
Total		11	13	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,168 ^b	1	,682	1,000	,500
Corrección por continuidad ^a	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	,168	1	,682		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	,161	1	,688		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,50.

11. CODIGO 10F-10F

Tabla de contingencia ARF * CODIGO10F

Recuento

		CODIGO10F		Total
		1	2	
ARF	1	2	10	12
	2	0	12	12
Total		2	22	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,182 ^b	1	,140	,478	,239
Corrección por continuidad	,545	1	,460		
Razón de verosimilitudes	2,955	1	,086		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	2,091	1	,148		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,00.

12. CODIGO 11A-11A

Tabla de contingencia ARF * CODIGO11A

Recuento

		CODIGO11A		Total
		1	2	
ARF	1	11	1	12
	2	6	6	12
Total		17	7	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,042 ^b	1	,025		
Corrección por continuidad	3,227	1	,072		
Razón de verosimilitudes	5,455	1	,020		
Estadístico exacto de Fisher				,069	,034
Asociación lineal por lineal	4,832	1	,028		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,50.

13. CODIGO 11B-11B**Tabla de contingencia ARF * CODIGO11B**

Recuento

	CODIGO11B		Total
	1	2	
ARF 1	11	1	12
2	3	9	12
Total	14	10	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,971 ^b	1	,001		
Corrección por continuidad	8,400	1	,004		
Razón de verosimilitudes	12,221	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,003	,001
Asociación lineal por lineal	10,514	1	,001		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,00.

14. CODIGO 11C-11C**Tabla de contingencia ARF * CODIGO11C**

Recuento

	CODIGO11C		Total
	1	2	
ARF 1	5	7	12
2	1	11	12
Total	6	18	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,556 ^b	1	,059		
Corrección por continuidad	2,000	1	,157		
Razón de verosimilitudes	3,807	1	,051		
Estadístico exacto de Fisher				,155	,077
Asociación lineal por lineal	3,407	1	,065		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,00.

15. CODIGO 11BC-11BC**Tabla de contingencia ARF * CODIGO11BC**

Recuento

		CODIGO11BC		Total
		1	2	
ARF	1	11	1	12
	2	4	8	12
Total		15	9	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,711(b)	1	,003		
Corrección por continuidad(a)	6,400	1	,011		
Razón de verosimilitudes	9,595	1	,002		
Estadístico exacto de Fisher				,009	,005
Asociación lineal por lineal	8,348	1	,004		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,50.

16. CODIGO 13-13**Rangos**

	ARF	N	Rango promedio	Suma de rangos
CODIGO	1	12	7,25	87,00
13	2	12	17,75	213,00
	Total	24		

Estadísticos de contraste (b)

	CODIGO13
U de Mann-Whitney	9,000
W de Wilcoxon	87,000
Z	-3,876
Sig. asintót. (bilateral)	,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000(a)

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: ARF

17. CODIGO 14-14**Tabla de contingencia ARF * CODIGO14**

Recuento

		CODIGO14		Total
		1	2	
ARF	1	12	0	12
	2	4	8	12
Total		16	8	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,000(b)	1	,001		
Corrección por continuidad(a)	9,188	1	,002		
Razón de verosimilitudes	15,276	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,001	,001
Asociación lineal por lineal	11,500	1	,001		
N de casos válidos	24				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,00.

18. CODIGO 15-15

Rangos

	ARF	N	Rango promedio	Suma de rangos
CODIGO 15	1	12	7,50	90,00
	2	12	17,50	210,00
	Total	24		

Estadísticos de contraste (b)

	CODIGO 15
U de Mann-Whitney	12,000
W de Wilcoxon	90,000
Z	-3,960
Sig. asintót. (bilateral)	,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000(a)

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: ARF

19. CODIGO 16-16

Tabla de contingencia ARF * CODIGO16

Recuento

		CODIGO16		Total
		1	2	
ARF	1	12	0	12
	2	2	10	12
Total		14	10	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,143(b)	1	,000		
Corrección por continuidad(a)	13,886	1	,000		
Razón de verosimilitudes	21,788	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	16,429	1	,000		
N de casos válidos	24				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,00.

19. CODIGO 17-17**Rangos**

	ARF	N	Rango promedio	Suma de rangos
CODIGO	1	12	7,00	84,00
17	2	12	18,00	216,00
	Total	24		

Estadísticos de contraste (b)

	CODIGO 17
U de Mann-Whitney	6,000
W de Wilcoxon	84,000
Z	-4,342
Sig. asintót. (bilateral)	,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000(a)

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: ARF

21. CODIGO 19A-19A**Tabla de contingencia ARF * CODIGO19A**

Recuento

		CODIGO19A		Total
		1	2	
ARF	1	10	2	12
	2	9	3	12
Total		19	5	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,253 ^b	1	,615	1,000	,500
Corrección por continuidad	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	,254	1	,614		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	,242	1	,623		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,50.

22. CODIGO 19B-19B**Tabla de contingencia ARF * CODIGO19B**

Recuento

		CODIGO19B		Total
		1	2	
ARF	1	3	9	12
	2	9	3	12
Total		12	12	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,000 ^a	1	,014		
Corrección por continuidad	4,167	1	,041		
Razón de verosimilitudes	6,279	1	,012		
Estadístico exacto de Fisher				,039	,020
Asociación lineal por lineal	5,750	1	,016		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,00.

23. CODIGO 19C-19C

Tabla de contingencia ARF * CODIGO19C

Recuento

	CODIGO19C		Total
	1	2	
ARF 1	1	11	12
2	5	7	12
Total	6	18	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,556 ^a	1	,059		
Corrección por continuidad	2,000	1	,157		
Razón de verosimilitudes	3,807	1	,051		
Estadístico exacto de Fisher				,155	,077
Asociación lineal por lineal	3,407	1	,065		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,00.

24. CÓDIGO 19D-19D**Tabla de contingencia ARF * CODIGO19D**

Recuento

		CODIGO19D		Total
		1	2	
ARF	1	2	10	12
	2	2	10	12
Total		4	20	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,000 ^b	1	1,000		
Corrección por continuidad ^a	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	,000	1	1,000		
Estadístico exacto de Fisher				1,000	,705
Asociación lineal por lineal	,000	1	1,000		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,00.

25 . CODIGO 20A-20A**Tabla de contingencia ARF * CODIGO20A**

Recuento

		CODIGO20A		Total
		1	2	
ARF	1	12	0	12
	2	0	12	12
Total		12	12	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,000 ^a	1	,000		
Corrección por continuidad	20,167	1	,000		
Razón de verosimilitudes	33,271	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	23,000	1	,000		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,00.

26. CODIGO 20B-20B

Tabla de contingencia ARF * CODIGO20B

Recuento

	CODIGO20B		Total
	1	2	
ARF 1	6	6	12
2	1	11	12
Total	7	17	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,042 ^a	1	,025		
Corrección por continuidad	3,227	1	,072		
Razón de verosimilitudes	5,455	1	,020		
Estadístico exacto de Fisher				,069	,034
Asociación lineal por lineal	4,832	1	,028		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,50.

27. CODIGO 20C-20C

Tabla de contingencia ARF * CODIGO20C

Recuento

	CODIGO20C		Total
	1	2	
ARF 1	7	5	12
2	1	11	12
Total	8	16	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,750 ^b	1	,009		
Corrección por continuidad	4,688	1	,030		
Razón de verosimilitudes	7,368	1	,007		
Estadístico exacto de Fisher				,027	,014
Asociación lineal por lineal	6,469	1	,011		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,00.

28. **CODIGO 20D-20D**

Tabla de contingencia ARF * CODIGO20D

Recuento

	CODIGO20D		Total
	1	2	
ARF 1	4	8	12
2	8	4	12
Total	12	12	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,667 ^b	1	,102		
Corrección por continuidad	1,500	1	,221		
Razón de verosimilitudes	2,718	1	,099		
Estadístico exacto de Fisher				,220	,110
Asociación lineal por lineal	2,556	1	,110		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,00.

29. **CODIGO 20E-20E**

Tabla de contingencia ARF * CODIGO20E

Recuento

	CODIGO20E		Total
	1	2	
ARF 1	0	12	12
2	4	8	12
Total	4	20	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,800 ^b	1	,028		
Corrección por continuidad ^a	2,700	1	,100		
Razón de verosimilitudes	6,351	1	,012		
Estadístico exacto de Fisher				,093	,047
Asociación lineal por lineal	4,600	1	,032		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,00.

30. CODIGO 20F-20F

Tabla de contingencia ARF * CODIGO20F

Recuento

	CODIGO20F		Total
	1	2	
ARF 1	0	12	12
2	2	10	12
Total	2	22	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,182 ^b	1	,140		
Corrección por continuidad ^a	,545	1	,460		
Razón de verosimilitudes	2,955	1	,086		
Estadístico exacto de Fisher				,478	,239
Asociación lineal por lineal	2,091	1	,148		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,00.

31. CODIGO 20G-20G**Tabla de contingencia ARF * CODIGO20G**

Recuento

		CODIGO20G		Total
		1	2	
ARF	1	1	11	12
	2	1	11	12
Total		2	22	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,000 ^b	1	1,000	1,000	,761
Corrección por continuidad	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	,000	1	1,000		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	,000	1	1,000		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,00.

32. Dato Curioso: Sin Código**Tabla de contingencia ARF * dato curioso**

Recuento

		Dato curioso		Total
		1	2	
ARF	1	0	12	12
	2	10	2	12
Total		10	14	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,143(b)	1	,000	,000	,000
Corrección por continuidad(a)	13,886	1	,000		
Razón de verosimilitudes	21,788	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	16,429	1	,000		
N de casos válidos	24				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,00.

Pruebas estadísticas aplicadas para el contraste de códigos: NSD-NRFL

1. CODIGO 3-3 Escolaridad (todas las categorías)

Rangos

	NSD	N	Rango promedio	Suma de rangos
CODIGO3	1	14	12,00	168,00
	2	14	17,00	238,00
	Total	28		

Estadísticos de contraste^b

	CODIGO3
U de Mann-Whitney	63,000
W de Wilcoxon	168,000
Z	-1,704
Sig. asintót. (bilateral)	,088
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,114 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: NSD

2. CODIGO 3-3 Escolaridad (clasificación dicotómica)

Tabla de contingencia NSD * CODIGO3A

Recuento

		CODIGO3A		Total
		1	2	
NSD	1	6	8	14
	2	14	0	14
Total		20	8	28

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,200 ^b	1	,001		
Corrección por continuidad	8,575	1	,003		
Razón de verosimilitudes	14,382	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,002	,001
Asociación lineal por lineal	10,800	1	,001		
N de casos válidos	28				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,00.

3. CÓDIGO 4A-4A**Tabla de contingencia AER * CODIGO4A**

Recuento

		CODIGO4A		Total
		1	2	
AER	1	7	7	14
	2	3	11	14
Total		10	18	28

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,489(b)	1	,115		
Corrección por continuidad(a)	1,400	1	,237		
Razón de verosimilitudes	2,542	1	,111		
Estadístico exacto de Fisher				,236	,118
Asociación lineal por lineal	2,400	1	,121		
N de casos válidos	28				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,00.

ANEXOS 11
RESULTADOS Y PRUEBAS ESTADISTICAS EN EL CONTRASTE DE
DATOS: ARF de NSD–ART de NRFL

Resultados y Pruebas Estadísticas en el contraste de datos: ARF de NSD–ART de NRFL

Resultados del contraste de códigos de ARF de NSD–ART de NRFL

CODIGOS ARF de NSD–ART de NRFL	Unilateral Valor p	Significancia estadística	Según Test de
1. CODIGO 7-6	0,319	$p > 0,05$	Wilcoxon Muestras Independientes
2. CODIGO 8-7		constante	Fisher
3. CÓDIGO 9-8/9		constante	Wilcoxon Muestras Independientes
4. CODIGO 10A-8A	0,239	$p > 0,05$	Fisher
5. CODIGO 10 B-X	0,007	$p < 0,05$	Fisher
6. CODIGO 10 C-X	0,109	$p > 0,05$	Fisher
7. CODIGO 10 D-X	0,500	$p > 0,05$	Fisher
8. CODIGO 10 E-X	0,019	$p < 0,05$	Fisher
9. CODIGO 10 F-8C	0,002	$p < 0,01$	Fisher
10. CODIGO X-8B	0,019	$p < 0,05$	Fisher
11. Código 11BC-11A	0,500	$p > 0,05$	Fisher
12. CÓDIGO 11A-X	0,000	$p < 0,001$	Fisher
13. Codigo14-13		constante	Fisher
14. CODIGO 15-14	0,000	$p < 0,001$	Wilcoxon Muestras Independientes
15. CODIGO 16-15		constante	Fisher
16. CODIGO 17-16	0,000	$p < 0,001$	Wilcoxon Muestras Independientes
17. CODIGO 19A-2A	0,295	$p > 0,05$	Fisher
18. CODIGO 19B-2B	0,050	$p < 0,05$	Fisher
19. CODIGO 19C-X	0,500	$p > 0,05$	Fisher
20. CODIGO 19D-X	0,239	$p > 0,05$	Fisher
21. CODIGO 20A-3A	0,500	$p > 0,05$	Fisher
22. CODIGO 20B-3B	0,007	$p < 0,01$	Fisher
23. CODIGO 20C-3C	0,333	$p > 0,05$	Fisher
24. CODIGO X-3D	0,047	$p < 0,05$	Fisher

Nota: La “X” significa que no existe codificación correlativa para tal o cual grupo.

Pruebas estadísticas aplicadas para el contraste de códigos: ARF de NSD-ART de NRFL

1. CODIGO 7-6

Prueba de Mann-Whitney

Rangos

	ARF1A RT	N	Rango promedio	Suma de rangos
CODIG	1	12	14,00	168,00
O7	3	12	11,00	132,00
	Total	24		

Estadísticos de contraste (b)

	CODIGO 7
U de Mann-Whitney	54,000
W de Wilcoxon	132,000
Z	-1,813
Sig. asintót. (bilateral)	,070
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,319(a)

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: ARF1ART

2. CODIGO 8-7

Tabla de contingencia ARF de NSD y ART * CODIGO8

Recuento

		CODIGO8	
		11	Total
ARFNSDyART			
	1	12	12
3	12	12	
Total		24	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor
Chi-cuadrado de Pearson	.(a)
N de casos válidos	24

a No se calculará ningún estadístico porque CODIGO8 es una constante.

3. CÓDIGO 9-8/9

Advertencia: No se calcula ninguna medida de asociación para la tabla de contingencia de ARF de NSD y ART * CODIGO8. Al menos una variable de cada tabla de 2 vías sobre las que se calculan las medidas de asociación es una constante.

Tabla de contingencia ARF de NSD y ART * CODIGO8

Recuento

	CODIGO8		
	11		Total
ARFNSDyART			
1	12		12
3	12		
Total	24		24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor
Chi-cuadrado de Pearson	.(a)
N de casos válidos	24

a No se calculará ningún estadístico porque CODIGO8 es una constante.

4. CODIGO 10A-8A**Tabla de contingencia ARF1ART * CODIGO10A**

Recuento

	CODIGO10A		
	1	21	Total
ARF1ART			
1	10	2	12
3	12	0	12
Total	22	2	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,182(b)	1	,140		
Corrección por continuidad(a)	,545	1	,460		
Razón de verosimilitudes	2,955	1	,086		
Estadístico exacto de Fisher				,478	,239
Asociación lineal por lineal	2,091	1	,148		
N de casos válidos	24				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,00.

5. CODIGO 10 B-X**Tabla de contingencia ARF1ART ***

Recuento

		CODIGO10B		
		1	21	Total
ARF1ART	1	6	6	12
	0	12	12	
3				
Total		6	18	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,000(b)	1	,005		
Corrección por continuidad(a)	5,556	1	,018		
Razón de verosimilitudes	10,357	1	,001		
Estadístico exacto de Fisher				,014	,007
Asociación lineal por lineal	7,667	1	,006		
N de casos válidos	24				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,00.

6. CODIGO 10 C-X

Tabla de contingencia ARF1ART * CODIGO10C

Recuento

	CODIGO10C		Total
	1	21	
ARF1ART			
1	3	9	12
0	12	12	
3			
Total	3	21	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,429(b)	1	,064		
Corrección por continuidad(a)	1,524	1	,217		
Razón de verosimilitudes	4,589	1	,032		
Estadístico exacto de Fisher				,217	,109
Asociación lineal por lineal	3,286	1	,070		
N de casos válidos	24				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,50.

7. CODIGO 10 D-X

Tabla de contingencia ARF1ART * CODIGO10D

Recuento

	CODIGO10D		Total
	1	21	
ARF1ART			
1	1	11	12
0	12	12	
3			
Total	1	23	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,043(b)	1	,307		
Corrección por continuidad(a)	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	1,430	1	,232		
Estadístico exacto de Fisher				1,000	,500
Asociación lineal por lineal	1,000	1	,317		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,50.

8. CODIGO 10 E-X**Tabla de contingencia ARF1ART * CODIGO10E**

Recuento

		CODIGO10E		
		1	21	Total
ARF1ART				
	1	5	7	12
	0	12	12	
3				
Total		5	19	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,316(b)	1	,012		
Corrección por continuidad(a)	4,042	1	,044		
Razón de verosimilitudes	8,263	1	,004		
Estadístico exacto de Fisher				,037	,019
Asociación lineal por lineal	6,053	1	,014		
N de casos válidos	24				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2. b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,50.

9. CODIGO 10 F-8C

Tabla de contingencia ARF1ART * CODIGO10F

Recuento

		CODIGO10F		
		1	21	Total
ARF1ART	1	2	10	12
	10	2	12	
3				
Total		12	12	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,667(b)	1	,001		
Corrección por continuidad(a)	8,167	1	,004		
Razón de verosimilitudes	11,644	1	,001		
Estadístico exacto de Fisher				,003	,002
Asociación lineal por lineal	10,222	1	,001		
N de casos válidos	24				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,00.

10. CODIGO X-8B

Tabla de contingencia ARF1ART * Cod. Ejort

Recuento

		CodEjort		
		1	21	Total
ARF1ART	1	0	12	12
	5	7	12	
3				
Total		5	19	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,316(b)	1	,012		
Corrección por continuidad(a)	4,042	1	,044		
Razón de verosimilitudes	8,263	1	,004		
Estadístico exacto de Fisher				,037	,019
Asociación lineal por lineal	6,053	1	,014		
N de casos válidos	24				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,50.

11. CODIGO 11BC-11A**Tabla de contingencia ARF1ART * CODIGO11BC**

Recuento

		CODIGO11BC		
		1	21	Total
ARF1ART	1	11	1	12
	12	0	12	
3				
Total		23	1	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,043(b)	1	,307		
Corrección por continuidad(a)	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	1,430	1	,232		
Estadístico exacto de Fisher				1,000	,500
Asociación lineal por lineal	1,000	1	,317		
N de casos válidos	24				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2. b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,50.

12. CODIGO 11A-X**Tabla de contingencia ARFNSDART * CODIGO11A**

Recuento

		CODIGO11A		
		1	21	Total
ARFNSDART	1	11	1	12
	0	12	12	
3				
Total		11	13	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,308(b)	1	,000		
Corrección por continuidad(a)	16,783	1	,000		
Razón de verosimilitudes	26,220	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	19,462	1	,000		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,50.

13. CODIGO 14-13

Advertencia: No se calcula ninguna medida de asociación para la tabla de contingencia de ARF1ART * CODIGO14. Al menos una variable de cada tabla de 2 vías sobre las que se calculan las medidas de asociación es una constante.

Tabla de contingencia ARF1ART * CODIGO14

Recuento

		CODIGO14	
		11	Total
ARF1ART	1	12	12
	12	12	
3			
Total		24	24

14. CODIGO 15-14**Rangos**

	ARF1A RT	N	Rango promedio	Suma de rangos
CODIGO 15	1	12	18,50	222,00
	3	12	6,50	78,00
	Total	24		

Estadísticos de contraste (b)

	CODIGO15-14
U de Mann-Whitney	,000
W de Wilcoxon	78,000
Z	-4,796
Sig. asintót. (bilateral)	,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000(a)

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: ARF1ART

15. CODIGO 16-15**Tabla de contingencia ARF1ART * CODIGO1615**

Recuento

		CODIGO1 615	Total
		1	1
ARF1A	1	12	12
RT	3	12	12
Total		24	24

16. CODIGO 17-16**Estadísticos de contraste (b)**

	CODIGO 17
U de Mann-Whitney	,000
W de Wilcoxon	78,000
Z	-4,796
Sig. asintót. (bilateral)	,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000(a)

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: ARF1ART

17. CODIGO 19A-2A**Tabla de contingencia ARF1ART * CODIGO19A**

Recuento

		CODIGO19A		Total
		1	21	
ARF1ART	1	10	2	12
	11	1	12	
3				
Total		21	3	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,200(b)	1	,273		
Corrección por continuidad(a)	,300	1	,584		
Razón de verosimilitudes	1,247	1	,264		
Estadístico exacto de Fisher				,590	,295
Asociación lineal por lineal	1,150	1	,284		
N de casos válidos	24				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,00.

18. CODIGO 19B-2B

Recuento

	CODIGO19B		Total
	1	21	
ARF1ART			
1	3	9	12
3	8	4	12
Total	11	13	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,196(b)	1	,041		
Corrección por continuidad(a)	2,685	1	,101		
Razón de verosimilitudes	4,332	1	,037		
Estadístico exacto de Fisher				,100	,050
Asociación lineal por lineal	4,021	1	,045		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,50.

19. Código 19C-X**Tabla de contingencia ARF1ART * CODIGO 19C**

Recuento

		CODIGO19C		Total
		1	2	
ARF1ART	1	1	11	12
	3	0	12	12
Total		1	23	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,043 ^b	1	,307		
Corrección por continuidad	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	1,430	1	,232		
Estadístico exacto de Fisher				1,000	,500
Asociación lineal por lineal	1,000	1	,317		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,50.

20. Código 19D-X**Tabla de contingencia ARF1ART ***

Recuento

		CODIGO19D		Total
		1	2	
ARF1ART	1	2	10	12
	3	0	12	12
Total		2	22	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,182 ^b	1	,140		
Corrección por continuidad	,545	1	,460		
Razón de verosimilitudes	2,955	1	,086		
Estadístico exacto de Fisher				,478	,239
Asociación lineal por lineal	2,091	1	,148		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,00.

21. CODIGO 20A-3A**Tabla de contingencia ARF1ART * CODIGO20A**

Recuento

	CODIGO20A		Total
	1	2	
ARF1ART 1	12	0	12
3	11	1	12
Total	23	1	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,043 ^b	1	,307		
Corrección por continuidad	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	1,430	1	,232		
Estadístico exacto de Fisher				1,000	,500
Asociación lineal por lineal	1,000	1	,317		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,50.

22. CODIGO 20B-3B**Tabla de contingencia ARF1ART * CODIGO20B**

Recuento

	CODIGO20B		Total
	1	2	
ARF1ART 1	6	6	12
3	12	0	12
Total	18	6	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,000 ^b	1	,005		
Corrección por continuidad	5,556	1	,018		
Razón de verosimilitudes	10,357	1	,001		
Estadístico exacto de Fisher				,014	,007
Asociación lineal por lineal	7,667	1	,006		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,00.

23. **CODIGO 20C-3C**

Tabla de contingencia ARF1ART * CODIGO20C

Recuento

	CODIGO20C		Total
	1	2	
ARF1ART 1	7	5	12
3	9	3	12
Total	16	8	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,750 ^b	1	,386		
Corrección por continuidad	,188	1	,665		
Razón de verosimilitudes	,756	1	,385		
Estadístico exacto de Fisher				,667	,333
Asociación lineal por lineal	,719	1	,397		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,00.

24. **CODIGO X-3D**

Tabla de contingencia ARF1ART * CódEjortof

Recuento

	CódEjortof		Total
	1	21	
ARF1ART 1	0	12	12
3	4	8	12
Total	4	20	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,800(b)	1	,028		
Corrección por continuidad(a)	2,700	1	,100		
Razón de verosimilitudes	6,351	1	,012		
Estadístico exacto de Fisher				,093	,047
Asociación lineal por lineal	4,600	1	,032		
N de casos válidos	24				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2 // b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,00.

ANEXOS 12
RESULTADOS Y PRUEBAS ESTADÍSTICAS EN EL CONTRASTE DE
DATOS: ARF de NRFL–ART de NRFL

Resultados y Pruebas Estadísticas en el contraste de datos: ARF de NRFL–ART de NRFL

Resultados del contraste de códigos de ARF de NRFL–ART de NRFL

CODIGOS ARF de NRFL–ART de NRFL	Unilateral p	Significancia estadística	Según Test de
1. CODIGO 7-6	0,000	$p < 0,001$	Wilcoxon Muestras Independientes
2. CODIGO 8-7	0,007	$p < 0,01$	Fisher
3. CODIGO 9-8/9	0,005	$p < 0,01$	Wilcoxon Muestras Independientes
4. CODIGO 10A-8A	0,000	$p < 0,001$	Fisher
5. CODIGO 10 B-X	0,239	$p > 0,05$	Fisher
6. CODIGO 10 C-X		Constante	Fisher
7. CODIGO 10 D-X		Constante	Fisher
8. CODIGO 10 E-X	0,007	$p < 0,01$	Fisher
9. CODIGO 10 F-8C	0,000	$p < 0,001$	Fisher
10. CODIGO X-8B	0,019	$p < 0,05$	Fisher
11. CODIGO 11BC-11A	0,001	$p < 0,01$	Fisher
12. CODIGO 11A-X	0,007	$P < 0,01$	Fisher
13. CODIGO 14-13	0,001	$p < 0,01$	Fisher
14. CODIGO 15-14	0,000	$p < 0,001$	Wilcoxon Muestras Independientes
15. CODIGO 16-15	0,000	$p < 0,001$	Fisher
16. CODIGO 17-16	0,000	$p < 0,001$	Wilcoxon Muestras Independientes
17. CODIGO 19A-2A	0,295	$p > 0,05$	Fisher
18. CODIGO 19B-2B	0,500	$p > 0,05$	Fisher
19. CODIGO 19C-X	0,019	$p < 0,05$	Fisher
20. CODIGO 19D-X	0,239	$p > 0,05$	Fisher
21. CODIGO 20A-3A	0,000	$p < 0,001$	Fisher
22. CODIGO 20B-3B	0,000	$p < 0,001$	Fisher
23. CODIGO 20C-3C	0,001	$p < 0,01$	Fisher
24. CODIGO X-3D	0,047	$p < 0,05$	Fisher

Nota: La “X” significa que no existe codificación correlativa para tal o cual grupo.

Pruebas estadísticas aplicadas para el contraste de códigos: ARF de NRFL – ART de NRFL

1. CODIGO 7-6

Rangos

	ARF2A RT	N	Rango promedio	Suma de rangos
CODIG O7	2	12	18,00	216,00
	3	12	7,00	84,00
	Total	24		

Estadísticos de contraste (b)

	CODIGO 7
U de Mann-Whitney	6,000
W de Wilcoxon	84,000
Z	-4,214
Sig. asintót. (bilateral)	,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000(a)

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: ARF2ART

2. CODIGO 8-7

Tabla de contingencia ARF2ART * CODIGO8

Recuento

		CODIGO8		
		1	21	Total
ARF2ART	2	6	6	12
	3	0	12	12
Total		18	6	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,000(b)	1	,005		
Corrección por continuidad(a)	5,556	1	,018		
Razón de verosimilitudes	10,357	1	,001		
Estadístico exacto de Fisher				,014	,007
Asociación lineal por lineal	7,667	1	,006		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,00.

3. CÓDIGO 9-8/9**Tabla de contingencia ARF de NRFL y ART * CODIGO8**

Recuento

		CODIGO8		
		1	21	Total
ARFNRFLyART	2	6	6	12
	12	0	12	
	3			
	Total	18	6	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,000(b)	1	,005		
Corrección por continuidad(a)	5,556	1	,018		
Razón de verosimilitudes	10,357	1	,001		
Estadístico exacto de Fisher				,014	,007
Asociación lineal por lineal	7,667	1	,006		
N de casos válidos	24				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2. // b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,00.

Prueba de Mann-Whitney

Rangos

	ARFNRFLy ART	N	Rango promedio	Suma de rangos
CODIGO 9b	2	12	16,50	198,00
	3	12	8,50	102,00
	Total	24		

Estadísticos de contraste (b)

	CODIGO 9b
U de Mann-Whitney	24,000
W de Wilcoxon	102,000
Z	-3,339
Sig. asintót. (bilateral)	,001
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,005(a)

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: ARF de NRFL y ART

4. CODIGO 10A-8A

Tabla de contingencia ARF2ART * CODIGO10A

Recuento

		CODIGO10A		Total
		1	21	
ARF2ART	2	1	11	12
	3	0	12	12
Total		13	11	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,308(b)	1	,000		
Corrección por continuidad(a)	16,783	1	,000		
Razón de verosimilitudes	26,220	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	19,462	1	,000		
N de casos válidos	24				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,50.

5. CODIGO 10 B-X

Recuento

		CODIGO10B		
		1	21	Total
ARF2ART				
	2	2	10	12
	0	12	12	
3				
Total		2	22	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,182(b)	1	,140		
Corrección por continuidad(a)	,545	1	,460		
Razón de verosimilitudes	2,955	1	,086		
Estadístico exacto de Fisher				,478	,239
Asociación lineal por lineal	2,091	1	,148		
N de casos válidos	24				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2. b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,00.

6. CODIGO 10 C-X

Recuento

		CODIGO10C	
		22	Total
ARF2ART			
	2	12	12
3	12	12	
Total		24	24

7. CODIGO 10 D-X

Tabla de contingencia ARF2ART *

Recuento

		CODIGO10D	
		22	Total
ARF2ART			
	2	12	12
3	12	12	
Total		24	24

8. CODIGO 10 E-X

Tabla de contingencia ARF2ART * CODIGO10E

Recuento

		CODIGO10E		
		1	21	Total
ARF2ART				
	2	6	6	12
3	0	12	12	
Total		6	18	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,000(b)	1	,005		
Corrección por continuidad(a)	5,556	1	,018		
Razón de verosimilitudes	10,357	1	,001		
Estadístico exacto de Fisher				,014	,007
Asociación lineal por lineal	7,667	1	,006		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,00.

9. CODIGO 10 F-8C**Tabla de contingencia ARF2ART * CODIGO10F**

Recuento

		CODIGO10F		
		1	21	Total
ARF2ART	2	0	12	12
	10	2	12	
	3			
Total		10	14	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,143(b)	1	,000		
Corrección por continuidad(a)	13,886	1	,000		
Razón de verosimilitudes	21,788	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	16,429	1	,000		
N de casos válidos	24				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2. b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,00.

10. CODIGO X-8B

Tabla de contingencia ARF2ART * Cod10

Recuento

	Cod10Ejort		Total
	1	21	
ARF2ART			
2	0	12	12
3	5	7	12
Total	5	19	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,316(b)	1	,012		
Corrección por continuidad(a)	4,042	1	,044		
Razón de verosimilitudes	8,263	1	,004		
Estadístico exacto de Fisher				,037	,019
Asociación lineal por lineal	6,053	1	,014		
N de casos válidos	24				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,50.

11. CODIGO 11BC-11A

Tabla de contingencia ARF2ART * CODIGO11BC

Recuento

	CODIGO11BC		Total
	1	21	
ARF2ART			
2	4	8	12
3	12	0	12
Total	16	8	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,000(b)	1	,001		
Corrección por continuidad(a)	9,188	1	,002		
Razón de verosimilitudes	15,276	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,001	,001
Asociación lineal por lineal	11,500	1	,001		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,00.

12. CÓDIGO 11A-X**Tabla de contingencia ARFNRLART * CODIGO11Ab**

Recuento

		CODIGO11Ab		
		1	21	Total
ARFNRLART	2	6	6	12
	0	12	12	
3				
Total		6	18	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,000(b)	1	,005		
Corrección por continuidad(a)	5,556	1	,018		
Razón de verosimilitudes	10,357	1	,001		
Estadístico exacto de Fisher				,014	,007
Asociación lineal por lineal	7,667	1	,006		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,00.

13. CODIGO 14-13**Tabla de contingencia ARF2ART * CODIGO14**

Recuento

		CODIGO14		
		1	21	Total
ARF2ART	2	4	8	12
	3	0	12	
Total		16	8	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,000(b)	1	,001		
Corrección por continuidad(a)	9,188	1	,002		
Razón de verosimilitudes	15,276	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,001	,001
Asociación lineal por lineal	11,500	1	,001		
N de casos válidos	24				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,00.

14. CODIGO 15-14**Rangos**

	ARF2A RT	N	Rango promedio	Suma de rangos
CODIGO 15	2	12	18,50	222,00
	3	12	6,50	78,00
	Total	24		

Estadísticos de contraste (b)

	CODIGO 15
U de Mann-Whitney	,000
W de Wilcoxon	78,000
Z	-4,540
Sig. asintót. (bilateral)	,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000(a)

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: ARF2ART

15. CODIGO 16-15

Recuento

	CODIGO16		Total
	1	21	
ARF2ART			
2	2	10	12
3	12	0	12
Total	14	10	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,143(b)	1	,000		
Corrección por continuidad(a)	13,886	1	,000		
Razón de verosimilitudes	21,788	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	16,429	1	,000		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,00.

16. CODIGO 17-16**Rangos**

	ARF2A RT	N	Rango promedio	Suma de rangos
CODIGO 17	2	12	18,50	222,00
	3	12	6,50	78,00
	Total	24		

Estadísticos de contraste (b)

	CODIGO 17
U de Mann-Whitney	,000
W de Wilcoxon	78,000
Z	-4,636
Sig. asintót. (bilateral)	,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000(a)

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: ARF2ART

17. CODIGO 19A-2A**Tabla de contingencia ARF2ART**

Recuento

		CODIGO19A		Total
		1	21	
ARF2ART	2	9	3	12
	11	1	12	
3				
Total		20	4	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,200(b)	1	,273		
Corrección por continuidad(a)	,300	1	,584		
Razón de verosimilitudes	1,247	1	,264		
Estadístico exacto de Fisher				,590	,295
Asociación lineal por lineal	1,150	1	,284		
N de casos válidos	24				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,00.

18. CODIGO 19B-2B**Tabla de contingencia ARF2ART ***

Recuento

		CODIGO19B		Total
		1	2	
ARF2ART	2	9	3	12
	3	8	4	12
Total		17	7	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,202(b)	1	,653	1,000	,500
Corrección por continuidad(a)	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	,202	1	,653		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	,193	1	,660		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,50.

19. CODIGO 19C-X**Tabla de contingencia ARF2ART * CODIGO19C**

Recuento

		CODIGO19C		Total
		1	21	
ARF2ART	2	5	7	12
	3	12	12	
Total		5	19	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,316(b)	1	,012		
Corrección por continuidad(a)	4,042	1	,044		
Razón de verosimilitudes	8,263	1	,004		
Estadístico exacto de Fisher				,037	,019
Asociación lineal por lineal	6,053	1	,014		
N de casos válidos	24				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,50.

20. CODIGO 19D-X

Tabla de contingencia ARF2ART * CODIGO19D

Recuento

	CODIGO19D		Total
	1	21	
ARF2ART			
2	2	10	12
3	0	12	12
Total	2	22	24

Prueba de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,182(b)	1	,140		
Corrección por continuidad(a)	,545	1	,460		
Razón de verosimilitudes	2,955	1	,086		
Estadístico exacto de Fisher				,478	,239
Asociación lineal por lineal	2,091	1	,148		
N de casos válidos	24				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2. // b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,00.

21. CODIGO 20A-3A**Tabla de contingencia ARF2ART * CODIGO20A**

Recuento

		CODIGO20A		Total
		1	21	
ARF2ART	2	0	12	12
	3	11	1	12
Total		11	13	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,308 ^a	1	,000		
Corrección por continuidad	16,783	1	,000		
Razón de verosimilitudes	26,220	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	19,462	1	,000		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,50.

22. CODIGO 20B-3B**Tabla de contingencia ARF1ART * CODIGO20B**

Recuento

		CODIGO20B		Total
		1	2	
ARF1ART	2	1	11	12
	3	12	0	12
Total		13	11	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,308 ^b	1	,000		
Corrección por continuidad	16,783	1	,000		
Razón de verosimilitudes	26,220	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	19,462	1	,000		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,50.

23. **CODIGO 20C-3C**

Tabla de contingencia ARF1ART * CODIGO20C

Recuento

	CODIGO20C		Total
	1	2	
ARF1ART 2	1	11	12
3	9	3	12
Total	10	14	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,971 ^b	1	,001		
Corrección por continuidad	8,400	1	,004		
Razón de verosimilitudes	12,221	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,003	,001
Asociación lineal por lineal	10,514	1	,001		
N de casos válidos	24				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,00.

24. CODIGO X-3D**Tabla de contingencia ARF2ART ***

Recuento

		Cód20Ejortof		
		1	21	Total
ARF2ART	2	0	12	12
	4	8	12	
3				
Total		4	20	24

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,800(b)	1	,028		
Corrección por continuidad(a)	2,700	1	,100		
Razón de verosimilitudes	6,351	1	,012		
Estadístico exacto de Fisher				,093	,047
Asociación lineal por lineal	4,600	1	,032		
N de casos válidos	24				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,00.

ANEXOS 13
RESULTADOS Y PRUEBAS ESTADISTICAS EN EL CONTRASTE DE
DATOS EMPAREJADOS: ART de NRFL

Resultados y Pruebas Estadísticas en el contraste de datos emparejados: ART de NRFL

Resultados del contraste de códigos

CODIGO 3-4	Bilateral p	Significancia estadística	Prueba
1. CODIGO 3A-4A	1,000	$p > 0,05$	Mc Nemar
2. CODIGO 3B-4B	0,500	$p > 0,05$	Mc Nemar
3. CODIGO 3C-4C	0,625	$p > 0,05$	Mc Nemar

Pruebas estadísticas aplicadas para el contraste de códigos

1- CODIGO 3A-4A

CODIGO 3A	CODIGO4A	
	1	2
1	9	2
2	1	0

Estadísticos de contraste (b)

	CODIGO3A y CODIGO4A
N	12
Sig. exacta (bilateral)	1,000(a)

a Se ha usado la distribución binomial.

b Prueba de McNemar

2- CODIGO 3B-4B

CODIGO 3B	CODIGO4B	
	1	2
1	10	2
2	0	0

Estadísticos de contraste (b)

	CODIGO3 B y CODIGO4 B
N	12
Sig. exacta (bilateral)	,500(a)

a Se ha usado la distribución binomial. b Prueba de McNemar

3- CODIGO 3C-4C

CODIGO 3C	CODIGO4C	
	1	2
1	6	3
2	1	2

Estadísticos de contraste (b)

	CODIGO3 C y CODIGO4 C
N	12
Sig. exacta (bilateral)	,625(a)

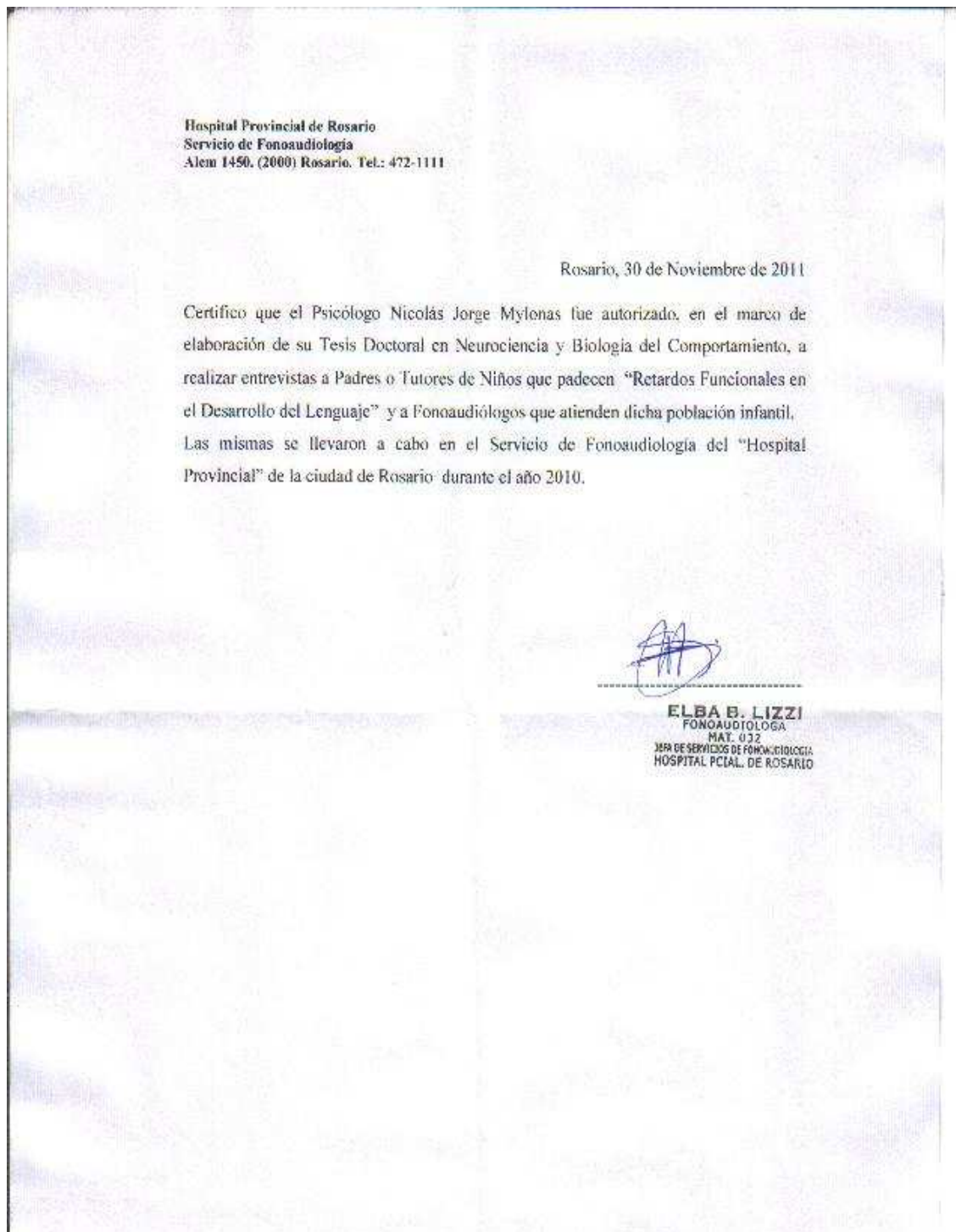
a Se ha usado la distribución binomial.

b Prueba de McNemar

ANEXO 14

**CONSENTIMIENTO FORMAL Y DETALLE DE TAREAS REALIZADAS
POR PROFESIONALES COLABORADORES Y RESPONSABLES DE LOS
ESPACIOS INSTITUCIONALES DONDE SE LLEVÓ A CABO LA
INVESTIGACIÓN**

Consentimiento formal y detalle de tareas realizadas por Profesionales Colaboradores y Responsables de Espacios Institucionales donde se llevó a cabo la investigación



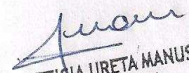
Rosario, 10 de Julio de 2013

Mediante la presente, certifico haber colaborado en la Tesis Doctoral en Neurociencia y Biología del Comportamiento del Psicólogo Nicolás Jorge Mylonas, realizando las siguientes tareas:

- Brindando información inherente a la Evaluación Neurolingüística que se efectúa en el Departamento de Fonoaudiología, del cual soy directora en la Escuela "[REDACTED]", a los niños de seis años de edad, que se disponían a ingresar a la Escolaridad Primaria en Marzo de 2010. Tanto de aquellos que presentaban un desarrollo lingüístico acorde a lo esperable. Como de los niños que evidenciaban, de acuerdo al DSM-IV TR, un "Trastorno Mixto del Lenguaje Receptivo-Expresivo de Tipo Evolutivo", no asociado a ningún otro Trastorno de la Comunicación.
- Brindando la información, con el consentimiento de los Padres, del lugar donde los niños con dichos Retardos Funcionales en el Lenguaje fueron derivados para su tratamiento.
- Convocando, de modo voluntario, a Padres o Tutores de dichos niños a participar de la Investigación siendo entrevistados por el Doctorando.
- Facilitando un consultorio para la realización de las entrevistas a Padres o Tutores de los Niños que no padecían dificultades en el Lenguaje.

Para ser presentado ante quien corresponda.

Atentamente.


Lic. LETICIA URETA MANUS
FONOAUDIÓLOGA
Mat. N° 1.214

Rosario, 10 de Julio de 2013

Certifico haber colaborado en la Tesis Doctoral en "Neurociencia y Biología del Comportamiento" del Psicólogo Nicolás Jorge Mylonas. Controlando la efectiva y correcta Recolección de Datos, de acuerdo al Sistema de Códigos establecido por el investigador.

Asevero que la codificación cualitativa y cuantitativa de los Datos Expuestos se corresponde de modo fehaciente con el material recogido de las Entrevistas Realizadas.

Sin otro particular, para ser presentado ante quien corresponda.

Atentamente.



Psicóloga. Vanina A. García

Vanina A. García
Psicóloga
Mat. 5894

El autor de la presente Tesis Doctoral es Master en Neurociencia y Biología del Comportamiento egresado de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España. Psicólogo y Profesor de Psicología egresado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Correo electrónico: **nicolasmylonas@hotmail.com**

© Todos los derechos reservados. Se autorizan la reproducción y difusión total y parcial por cualquier medio, indicando la fuente.